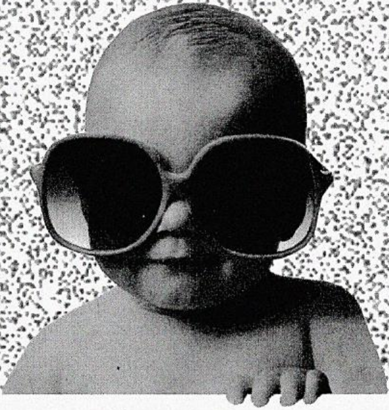
د.ملكة أبيض



الطفولة المبكرة والجديد في رياض الاطفال

الطفولة المبكرة

د ملكة ابيض

الطفولة المبكرة

والجديد
في رياض الأطفال

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

الطبعة الثانية

1420 هـ - 2000 م

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع

بيروت - الحمراء - شارع اميل اده - بناية سلام - ص.ب: 113/6311 لبنان
هاتف: 791123/4 / 802428(01) - 220924(03) - فاكس: 603634(01)
المصيطبة - شارع بارودي - بناية طاهر - هاتف: 311310 - 301050(01)

الكتاب والموضوع

الكتاب

يضم هذا الكتاب موضوعات تناولتها خلال تدريسي مقرر رياض الأطفال في دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية ـ جامعة دمشق ـ على مدى خمس سنوات .

لقد كان همي الأول في هذا الكتاب تعريف طلاب الدراسات العليا بتطورات تربية الطفولة المبكرة في البلدان المتقدمة ، على الصعيدين ، النظري والعملي ، وعرض أكبر قدر من المسائل التي استقطبت اهتمام الباحثين ، لمساعدتهم على اختيار بحوثهم الخاصة . على أني شعرت فيما بعد أن من الممكن تعميم الفائدة منه على المعنيين بهذه المرحلة العمرية من آباء ومخططين وإداريين ومعلمين ، بالتوسع في الجوانب العملية عن طريق إدراج العديد من الأنشطة والأمثلة .

وهذا التوسع قاد بدوره إلى تقسيم الكتاب إلى قسمين ، يضم الأول التطورات في النظريات والمبادىء الرئيسية التي تقوم عليها تربية الطفولة المبكرة ، ويعنى الثاني بالأنشطة المختلفة والمواد المستخدمة فيها أو معها .

ويلاحظ القارىء أن الكتاب لم يتعرض لوضع الطفولة المبكرة على صعيد الوطن العربي بصورة عامة ، وفي كل من الأقطار العربية بصورة خاصة . ويعود ذلك إلى وجود دراسات يعتمد عليها في هذا المجال ، وهي الدراسات الصادرة عن المنظمات العربية القومية والاقليمية ، والتي تستند الى تقارير مباشرة واستقصاءات متجددة . يضاف إليها بالطبع الدراسات الميدانية التي يجريها الباحثون للحصول على الدرجات العلمية . وهذه وتلك يمكن الرجوع اليها في المؤسسات التربوية .

الموضوع

يستخدم مصطلح تربية الطفولة المبكرة بصورة متزايدة للدلالة على التجميع المنظم للاطفال دون سن التعليم الإلزامي بجميع أشكاله . وهذه السن تحدد في معظم البلدان بالسادسة ، وبالسابعة أحياناً . إلا أن هناك بلداناً حاولت حديثاً تخفيضها الى الخامسة .

ويلاحظ على أية حال ، أنه يوجد قسمان رئيسيان في تربية الطفولة المبكرة : الأول هو دار الحضانة Crèche التي تعنى بالاطفال دون الثالثة من العمر ، والثاني هو روضة الأطفال Kindergarten أو Nursery school التي تعنى بصورة رئيسية بتنمية قدرات الاطفال الحسية ـ الحركية والعقلية والجمالية والاجتماعية من خلال اللعب ، وتعد الطفل أيضاً للدخول الى المدرسة الابتدائية عن طريق تنمية قدراته اللغوية والحسابية .

وتشير الدراسة المقارنة الى تزايد انتشار هذه المدارس في العقدين الأخيرين ، كما تبين أنه بينما كانت هذه المدارس في البداية مؤسسات للأطفال الذين ينتمون إلى أسر فقيرة ، أو الذين تعمل أمهاتهم خارج البيت (كما هي الحال في فرنسا) ، فإن الاقبال عليها يتزايد الآن في جميع الأوساط الاجتماعية نظراً لأن تقنيات تربوية جديدة جعلت لها أثراً كبيراً خلال التعليم ما قبل الثانوي كله ، وأن أفكاراً جديدة في الصحة النفسية والنمو انبثقت من المعطيات التي توصل اليها علم نفس الطفل .

أما على المستوى العملي ، فإن السبب الرئيسي لدخول الأطفال الرياض هو التأكد من أنهم قد حصلوا على الإعداد الأساسي المناسب لتجنب تكرار الصفوف في المدرسة الإبتدائية ، وإكساب الطفل الثقة بالنفس بصورة مبكرة في ظروف المدرسة . وعلى صلة وثيقة بهذا السبب هناك بالطبع مشكلة الطفل المحروم ثقافياً . فمع توسيع ديمقراطية التعليم حتى المستوى الثانوي أصبح من الواضح أنه لا توجد فرص متكافئة حقيقية للأولاد المحرومين ثقافياً واجتماعياً في دخول المساقات المدرسية والجامعية المفضلة ؛ وأنه كلما بكرنا في تشخيص العوائق الفردية وعالجناها كان ذلك أفضل . ومن هنا احتلت رياض الأطفال مكانها في المقدمة على أنها المؤسسة التي يتم فيها التشخيص المبكر والمعالجة المناسبة .

وعلاوة على ذلك فإن الازدهار المتزايد في العقود الأخيرة أدى إلى تجمع السكان في مدن كبيرة تتطور بسرعة هائلة . وما تزال ظاهرة التمركز هذه مستمرة . وحين يتجمع السكان في الحواضر والمدن الكبرى فإنهم يضطرون للعيش في شقق وأبنية مرتفعة ، أو في مجمعات سكنية مزدحمة . وفي كلتا الحالتين تكون أماكن اللعب وتسهيلاته محدودة

جداً . وفي مثل هذا الوضع لا يستطيع أفضل الآباء منع أطفاله من أن يكونوا محرومين بالمعنى الواسع للكلمة ، ومتعطشين لتلك الخبرات الواسعة التي تعمل رياض الأطفال على تقديمها لهم .

فالمشكلة إذاً ، متعددة الأوجه . وفي كل مكان في العالم تعطى تربية الطفولة المبكرة اهتماماً متزايداً ، وتدعى رياض الأطفال لأداء دور حاسم . وفي كل مكان يتم الاعتراف بأن تسارع إيقاع الحياة الحديثة ، يفسد حياة الأسرة ، ويكشف عن نواقص في معظم الأسر لم تكن معروفة سابقاً . والأهم من ذلك أن الآباء أنفسهم قد توصلوا الى حقيقة وهي أن شروط الحياة المنزلية ليست دائماً الفضلى للطفل بعد سن معينة ، وأن الأطفال يمكنهم الاستفادة من خبرة رياض الأطفال التي توجه اللعب والاهتمامات الطبيعية نحو تنمية المهارات التي ترتدي أهمية بالغة في المراحل التالية من العمر ؛ وأن إلحاق الأبناء برياض الأطفال يجعل الآباء أكثر التزاماً بالعمل في الاتجاه الذي تتخذه هذه المؤسسات . وهكذا تصبح العملية بمجموعها مشاركة سعيدة ، تقود الأباء بشكل خاص إلى فهم أوسع لأطفالهم ولأهداف العملية التربوية الحديثة على حد سواء ، وتجعل المدرسة أكثر انفتاحاً على الأسر ، وأوسع فهماً للمجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال .

أ . د . ملكة أبيض

دمشق : 1992

القسم الأول

التطورات الرئيسة في تربية الطفولة المبكرة

مقدمة

شهدت العلوم ذات الصلة بتربية الطفولة المبكرة تطورات هائلة منذ أوائل القرن الماضي . ولقد تركت هذه التطورات آثارها الكبيرة على الأصعدة النظرية والعملية .

ففي مجال الفكر التربوي ظهرت نظرات جديدة للإنسان والمجتمع ، وأثيرت قضية التطور والحاجة إلى مجاراته ، بل واستباقه إن أمكن ، عن طريق الانعتاق من الأساليب التقليدية وإفساح المجال لمزيد من الحرية في العملية التربوية .

وفي مجال علوم النفس جرت متابعة نمو الشخصية الإنسانية من جميع جوانبها ، وبرزت أهمية السنوات الأولى من الطفولة في هذا النمو ، كما أصبحت أساليب التعلم التي تقود اليه أكثر وضوحاً .

وفي مجال علوم الاجتماع جرى التشديد على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل ، وقاد ذلك إلى إثارة قضية التفاوت الاجتماعي وإبراز الحاجة إلى « التدخل » لكسر حلقة الفقر ، وتحسين التحصيل المدرسي لدى أبناء الأسر المحرومة .

وقد انعكست هذه المعطيات على صعيد التخطيط والتنظيم ومحتوى التعليم في مقاربات وبرامج يجمع بينها قاسم مشترك هو إيجاد قدر أكبر من المرونة والترابط بين الجهات المعنية بالطفولة وهي الأسرة والمدرسة والمجتمع ؛ وأدى ذلك بدوره إلى إحداث تغيير جذري في دور المعلم (أو المعلمة) مما تطلب إعادة النظر في أسلوب إعداده ، ومحتوى هذا الإعداد .

يتمثل الغرض الرئيسي لهذا القسم في تقديم صورة متسقة وواضحة لمجال هو أكثر تعقيداً مما يُظن للوهلة الأولى . وقد وقفنا فيه عند عدد من القضايا التاريخية والنظرية

والعملية ، وحاولنا إعطاء معنى للقضايا النظرية عن طريق ربطها بالمشكلات العملية المستقاة من واقع تربية الطفولة المبكرة نفسها .

وهناك غرض ثان لا يقل أهمية عن ذلك وهو إظهار الدينمية والحركة في هذا المجال . وهذا هو السبب الذي جعلنا نتبنى إطاراً نمائياً يؤكد أن جميع العوامل المؤثرة في تربية الطفولة المبكرة تتغير وتتطور ، لذلك كان على العاملين فيها متابعة هذا التطور في جوانبه المتعددة .

إن العاملين في تربية الطفولة المبكرة يجب أن يكونوا عالمين بالمقاربات النظرية المتعددة في هذا المجال ، وقادرين على ربط هذه المقاربات بمتطلبات تنفيذ المنهاج وتطويره .

ولما كان لكل مربٍّ طبعه وأسلوبه ، فإن من المتوقع أن تكون بعض النظريات أكثر جاذبية لبعض المربين من البعض الآخر ، كما يمكن أن تكون بعض النظريات أكثر فائدة في بعض الحالات منها في البعض الآخر ، لأنه لا توجد نظرية كاملة تحمل إجابات لجميع الأسئلة المثارة في جميع الحالات . لذلك كان من الأنسب اتخاذ موقف انتقائي يدرس فيه المربي المشكلة التي يواجهها من جميع جوانبها ، وينظر في الحلول البديلة ، ثم يختار الحل الذي يتوسم فيه أكبر قدر من النجاح .

تبقى ملاحظة صغيرة وهي أننا ناوبنا بين استعمال المذكر والمؤنث في حديثنا عن العاملين في تربية الطفولة المبكرة لأن هذا المجال يضم أفراداً من الجنسين . وربما كان استعمال المؤنث غالباً لأن من المتوقع في الكثير من دول العالم أن يكون معظم العاملين في تربية الطفولة المبكرة من النساء . على أننا نتمنى أن تزول هذه الهيمنة وأن يجد الذكور في هذا المجال ما يساعدهم على تفتيح إمكاناتهم وإشباع حاجتهم للعطاء ، لأن الطفولة المبكرة تحتاج إلى عطاء كلا الجنسين .

الفصل الأول

تطور الفكر التربوي في مجال الطفولة المبكرة

تمهيد

للتربية تاريخ طويل يرجع إلى التجمعات البشرية البدائية ، مروراً بالحضارات الشرقية القديمة ، والحضارة اليونانية ، والحضارة الرومانية ، والحضارة العربية الاسلامية ، فالعصور الوسطى فعصر النهضة ، وحتى القرون المتأخرة ، حيث حدثت تغيرات عميقة في التربية فكراً وتطبيقاً .

وحين نعود الى الوراء عبر التاريخ نستطيع أن نحدد جذور العديد من الآراء والنظريات والممارسات التي نتداولها اليوم .

وسيتبين لنا أن التطبيق تخلف عن التفكير بحيث أن كثيراً من الآراء المتقدمة التي ظهرت خلال فترات مبكرة ما تزال تنتظر أن تترجم إلى ممارسة فعلية ، وما نزال حتى الآن نناضل من أجل تنفيذ كثير من الآراء التي نادى بها المفكرون الأوائل .

وعلى أية حال ، فإن من المدهش أن تربية الطفولة المبكرة لم تحظ بالتفكير بصورة متميزة عن التعليمين الابتدائي والثانوي إلا في بداية القرن التاسع عشر . ولما كان من غير الممكن إعطاء فكرة كاملة عن الفكر التربوي عامة في هذه الفترة ، وكان اهتمامنا هنا منصباً على تربية الطفولة المبكرة ، فإننا سنقصر عرضنا التاريخي على الأفكار التي تركت أثراً بارزاً في هذا المجال .

أولاً ـ جون إيموس كومنيوس John Amos Comenius (1670- 1592)

قامت في القرن السابع عشر حركة واقعية في التربية نجحت نجاحاً كبيراً في تغيير المفاهيم التي كانت سائدة آنئذٍ في هذا المجال والتي يرجع معظمها الى القرون الوسطى . وربما كان هذا النجاح أحد العوامل الكامنة وراء عدم حصول هذه الحركة

على ما تستحقه من تقدير في أيامنا هذه . فمعظم المبادىء النظرية التي أعلنها مربوها ، والعديد من الممارسات العملية التي اقترحوها خلال ذلك القرن أصبحت شديدة الرسوخ في التربية المعاصرة لدرجة بات من الصعب رؤيتها في سياقها الأصلي . وهذه الملاحظة تنطبق على جون إيموس كومنيوس ، أكبر أعلام هذه الحركة في تلك الفترة .

لقد أعطى كومنيوس الكثير في مجال التربية نظراً وعملاً ، في مسقط رأسه مورافيا وفي معظم أقطار اوروبا التي تنقل فيها . ولكن ما نود التوقف عنده في سياق تربية الطفولة المبكرة هو الكتاب التربوي الضخم الذي أتم تأليفه عام 1632 بعنوان « التعليم الكبير Didactica Magna » ، وهدف فيه الى إيجاد طريقة تربوية تقلل من التعليم الذي يقوم به المعلم ، وتزيد من التعلم الذي يحصله المتعلم .

إن كومنيوس يرى في هذا الكتاب ضرورة حصول كل فرد على قدر من التربية يشترك فيه مع جميع بني البشر . وهذا القدر يغطي أربع مراحل من حياة الإنسان يمتد كل منها ست سنوات ، وهي ـ بلغة عصرنا الحاضر ـ الطفولة المبكرة ، والطفولة المتأخرة ، والمراهقة ، والشباب ، ويتمثل في أربعة أنواع من المدارس هي : مدرسة الأم أو الأمهات ومكانها المنزل ، ومدرسة اللغة الوطنية التي تقام في كل مدينة صغرى ، ومدرسة اللغة اللاتينية التي تقام في كل مدينة كبرى ، والجامعة التي يجب أن تنشأ في كل منطقة أو إقليم .

وإذا كان كومنيوس يكل الى الامهات أمر العناية بالاطفال من الولادة حتى سن السادسة فإنه يؤكد أن الطفل يجب أن يحصل في هذه المرحلة على ما نريد إعطاءه للكائن الانساني من معارف أولية تساعده على تلبية حاجات الحياة . وهذا يعني بصورة أساسية تدريب الحواس لربط الأشياء بالكلمات ، وتعريض الطفل لخبرات متنوعة .

وفي سلسلة الكتب المدرسية التي نشرها فيما بعد صمم كومنيوس الكتاب الأول وعنوانه « مدرسة الطفولة المبكرة » لتوجيه الامهات خلال عنايتهن بأطفالهن في هذه المرحلة ، وأكد فيه أن التربية الجيدة تبدأ في مرحلة مبكرة جداً عن طريق العناية بنمو الطفل من النواحي الجسمية والخلقية والانفعالية (Mccarthy and Houston) .

ثانياً ـ جان جاك روسو (1712- 1778)

وربما كان من المفيد ، في هذه اللمحة التاريخية عن تربية الطفولة المبكرة ، أن نقف قليلاً عند عصر التنوير في أوروبا ، ذلك العصر الذي يمتد ـ كما يرى المؤرخون ـ من سنة 1650 الى 1800 م ، والذي يتميز بظهور مفاهيم جديدة حول بنية الكون وطبيعة الإنسان والمعرفة العلمية . وهذا التغير الجذري في الفكر البشري قاد إلى تقدم

علمي كبير كانت له مقتضيات هامة في مجال التربية على جميع الأصعدة .

ومن مفكري عصر التنوير الذين أحدثوا تغييراً في النظرة الى طبيعة الإنسان وعلاقته بالمجتمع ، المفكر الفرنسي جان جاك روسو . وتعود مكانته في تاريخ تربية الطفولة المبكرة الى نظرته الجديدة المتميزة للطفل والطفولة .

لقد لفت روسو الأنظار إليه في بادىء الأمر عام 1750 م حين كتب مقالة « في الآداب والعلوم » أهلته للفوز بجائزة أكاديمية ديجون في فرنسا . ولكن مقالته الثانية التي نشرها بعد أربع سنوات حول : « أصول اللامساواة بين الناس » ، أثرت تأثيراً بالغاً في الآراء السائدة آنئذ ، لأنه زعم فيها أن الناس في « الحالة الطبيعية » كانوا أكثر مساواة فيما بينهم مما أصبحوا عليه في « المجتمع المتحضر » .

إن الإنسان في حالته الطبيعية البدائية إنسان خير - في رأي روسو - ولكنه أصبح أنانياً في المجتمع المتحضر لأن هذا المجتمع يحكم على الناس استناداً إلى معايير مادية . ومن هنا جاء تمجيده للحياة البدائية ، وتوكيده أن التقدم ما هو إلا سراب خادع ، ودعوته إلى نظام سياسي جديد ونظام تربوي جديد .

لقد بهرت أوروبا القرن الثامن عشر بحماسة روسو لفكرة المساواة وإيمانه بالطبيعة الفطرية الخيرة ، كما افتتنت بالكلمات البسيطة التي عبر بها عن هذه الآراء ولا سيما في كتابيه « العقد الاجتماعي » و« إميل Emile » اللذين ظهرا عام 1762 م .

إن آراءه التربوية تلقي على الطفل أضواء جديدة وتعطيه دوراً مركزياً في عملية التربية ، وفكرته الرئيسة في « اميل » بسيطة ولكنها شديدة الوقع .

لقد رفض روسو النظرة التقليدية القائلة بأن الطبيعة الإنسانية شريرة ، وأن الإنسان مولود في الخطيئة الأولى ، وأكد أن الطفل يولد ولديه ميول فطرية خيرة ، ولكنه يفسد عن طريق احتكاكه بالمؤسسات الاجتماعية . وفي سبيل المحافظة على الطبيعة الإنسانية الخيرة ، والوصول من خلالها إلى مجتمع أفضل ، على التربية ان تعنى بالطفل ، وأن تنطلق في عملها من فهم الطفل ، وعدم النظر إليه على أنه راشد مصغر يجب أن يقلد الراشد في سلوكه .

وهذا الإيمان العميق بالطبيعة الخيرة للطفل ، والدعوة الى الحرية والحياة الطبيعية وضعا حجر الأساس في بناء مناهج جديدة ، وأحدثا ما يشبه الثورة الكوبرنيكية في ميدان تربية الطفولة المبكرة (Rippa) .

ثالثاً ـ يوهان بستالوتزي Yohan Pestalozzi (1746 -1827)

يرجع تأكيد مفهوم تربية الطفولة المبكرة في بداية القرن التاسع عشر إلى رجل جمع بصورة فريدة بين الموهبة والشجاعة والتفاني ، وهو يوهان بستالوتزي . لقد تأثر بستالوتزي بروسو الى حد كبير ، وطبّق العديد من نظرياته في عمله التربوي ، إلا أنه رأى أن بعض أفكار روسو تؤدي بالطفل إلى فقدان الأمان نتيجة الحرية المفرطة ، ومن هنا كان تشديده على الحاجة إلى توجيه المعلم .

وقد امتد عمله في سويسرا مع الأطفال ثلاثين عاماً.، ومن خلال نظرياته وكتاباته وتعليمه أصبح واحداً من أشهر الأعلام الذين أثروا في تربية الطفولة المبكرة في أوروبا . وبالاضافة الى مشاعر المحبة والتقبل والثقة ، تميزت مقاربة بستالوتزي بخمس خصائص هي :

1 ـ كان بستالوتزي يهتم برعاية الفقراء وتربيتهم دونما حدود . فقد كان معظم تلامذته من الفقراء وكان يشعر بأن التربية مفتاح لتحسين حياتهم .

2 ـ كان يؤمن بأن الأطفال يتعلمون باتقان أكبر عن طريق التفاعل المباشر مع المحيط ومع بعضهم بعضاً ، وقد ألح باستمرار على أن المعرفة المتينة للبيئة الطبيعية وأشكال التفاعل الشخصي المستندة الى الاحتكاك المباشر بالمحيط والآخرين ضرورية لاحراز المزيد من التقدم . فقد كان يعلم الجغرافية مثلاً بأخذ الأطفال في نزهات في الأرياف ، فيريهم المعالم الطبيعية للمنطقة مشيراً الى التلال والأودية والأنهار وغيرها ، ثم يشجعهم على صنع نماذج لما رأوا من الصلصال ، وبعد ذلك فقط يريهم مصوراً للمنطقة المدروسة . وكان يعتقد بأن قدرتهم على إدراك الخارطة تزداد بالاختبار الطبيعي للمحيط . ومن الممكن حالياً اتباع طرائق مشابهة في المدارس .

3 ـ حين يكون الأطفال مشغولين باستكشافهم المباشر للمحيط أو بمهمات أخرى ، كان بستالوتزي يشعر بأن عليه مساعدتهم في تنمية تعبيرهم الشفوي . وكان قانعاً بأن تنمية التعبير الشفوي لدى الأطفال تساعده فيما بعد في جهوده لتعليمهم القراءة والكتابة .

4 ـ كانت المجموعات التي يعلمها تضم أطفالاً من أعمار مختلفة ، فقد كان يعتقد بأن الأولاد الذين هم أكبر سناً أو أكثر تقدماً يمكنهم أن يساعدوه في جهوده لتعليم الأطفال الذين هم أصغر سناً . وهذا الأمر يفيد الصغار والكبار على السواء . وهذه الفكرة تلقى اليوم قدراً كبيراً من الاهتمام في تربية الطفولة المبكرة .

5 ـ كان يركز على المهارات العملية . ففي عالم بستالوتزي ، كانت الزراعة مثلاً

تعد ذات قيمة كبيرة ، وكان بستالوتزي يشعر بأن البدء مع الأطفال في سن مبكرة بجعلهم يتعلمون أساسيات الزراعة عن طريق أداء المهمات الضرورية بدلاً من سماع تعليمات بشأنها . وفي الوسط الريفي لقرية بستالوتزي كان مفهوم تعليم الزراعة للأطفال الصغار من خلال التطبيق يثير الاعجاب . وهذا الجانب من برنامجه أكد إيمانه بقيمة التربية التطبيقية . وفيما بعد استبق فروبل ظاهرة نمو المدن فراح يدرب تلاميذه على تنسيق المهارات الحركية بغرض إعدادهم للعمل في المصانع (مكارثي وهيوستن) .

وبعد تخريب قرية ـ ستانز Stanz ـ على يد جيش نابليون ، أنشأ بستالوتزي هناك ملجأ للأيتام يضم صغار ضحايا الحرب ، وقام بمساعدة خادم واحد برعاية ما يزيد عن ثمانين طفلاً تتراوح أعمارهم من عامين إلى ستة أعوام . وقد أحبهم وعلمهم في الوقت ذاته . وكان معظم هؤلاء الأيتام فقراء ، غير متعلمين ، يعانون من سوء التغذية والأمراض ، مصابين بالهوام والحشرات الضارة ، محتاجين للحب والحنان . وبقي بستالوتزي خلال عام كامل يمثل كل شيء في حياتهم . فقد أطعمهم وألبسهم وعالجهم وأحبهم وعلمهم وعمل معهم وساعدهم ليقوموا بخدمة أنفسهم وخدمة بعضهم بعضاً . حتى أن النقاد الذين شككوا بعمله كانوا مضطرين للاعتراف بنجاحه . ومما يؤسف له أن هذا العمل كان بحاجة إلى تسهيلات عديدة لم تتوافر لبستالوتزي ، لذلك تفكك عقد الأطفال وانحل في نهاية العام . ولكن بستالوتزي تابع عمله ، وكتب عدة كتب ، وأسس مدرستين كبيرتين في (بورغدورف Burgdorf وايفردون Iverdon) خلال الأعوام الخمسة والعشرين التي تلت ، وغدت جهوده معروفة على نطاق واسع ، فجاءه المعلمون والحكام والفلاسفة والمتشككون والاتباع لرؤية مدارسه وملاحظة طرائقه . على أن نجاح عمله لم يمنع من توجيه النقد الى مهاراته في الادارة وخاصة حين اتسعت مدارسه . وقد سبب له الخلاف بين المعلمين العاملين معه التعاسة في سنواته الأخيرة ، فأغلق آخر مدارسه وتوفي بعد ذلك بفترة قصيرة .

لقد وجهت انتقادات الى بستالوتزي أيضاً لعدم صياغة مقاربته في نظرية وعدم استخلاصه مجموعة من القواعد التي يستطيع الآخرون اتباعها . فمفتاح نجاح الرجل كان يكمن في شخصيته أكثر منه في نظامه . ولاعادة جهوده على المرء أن ينذر نفسه للبائسين في هذا العالم ، وأن يكون غيرياً إلى أبعد حد ، قادراً على كسب الثقة والحب ، وأن يعلم بالعمل وأن يضع نفسه كلياً في خدمة الطفولة والأطفال . وهذا كثير على أي إنسان . وربما كان بستالوتزي نفسه لا يعرف مدى تميزه عن غيره من الناس . وكما قال اوليك (Ulick) : ان نموذج بستالوتزي المتمثل في عبارة (دع الاطفال يأتون إلي) قد يكون له من التأثير في التربية الحديثة قدر أكبر مما قاله أو كتبه جميع الفلاسفة حول مهمة

التربية أو طبيعتها . ويبدو أن بستالوتزي نفسه كان يشكو من عدم مقدرته على نقل سر انجازاته لغيره . على أن إيمانه بالاطفال الذي كان يقف وراء نجاحه معهم ليس من السمات التي يمكن ترجمتها الى عدد من القواعد البسيطة المحددة . إن صفات الرجل الخفية ، لا الاجراءات المحددة الجافة ، هي سر عظمته .

ومع ذلك فإننا قد نستطيع استخلاص دروس ثلاثة من طرائق بستالوتزي في تربية الطفولة المبكرة :

1 ـ إن كون شخص ما معلماً ناجحاً لا يعني بالضرورة انه يستطيع تفسير هذا النجاح للآخرين فنحن لا نتوقع من فنان أن يفسر سبب عظمته ، على سبيل المثال .

2 ـ إن كون شخص ما معلماً ناجحاً لا يعني بالضرورة ، أن الآخرين سينجحون إذا قلدوا أسلوبه . ويمكن استخدام مثال الفنان هنا أيضاً .

3 ـ إن كون شخص ما معلماً ناجحاً لا يعني أن يكون بالضرورة إدارياً ناجحاً (مكارثي وهيوستن) .

رابعاً ـ فريدريك ويليام فروبل F. W. Froebel (1852- 1782)

أحدث فروبل ـ الألماني ـ تغييراً عميقاً في مجال تربية الطفولة الناشىء بافتتاح أول روضة للأطفال عام 1837 . وكما كان بستالوتزي وآخرون قبله مهتمين بالأطفال ، اهتم فروبل بهم اهتماماً عميقاً . فقد نبذ الفكرة القائلة بأن الأطفال مجرد بالغين صغار يجب أن يعاملوا معاملة البالغين ، وآمن بأن هؤلاء يحتاجون إلى الرعاية والحماية الى جانب التعليم . وقد عني بصورة خاصة بالنمو الخلقي للاطفال ، ورأى أن الاصلاح التربوي والاصلاح الاجتماعي ضروريان بعد الدمار والآلام التي نجمت عن الحروب النابوليونية ، فالأطفال ـ في رأيه ـ عانوا من هذه الحروب أكثر من غيرهم .

كان فكر فروبل ـ فيما يتعلق بتربية الأطفال الصغار ـ تقدمياً جداً . وكان يؤمن ـ مع كثير من علماء النفس المحدثين ـ بأن خبرات الطفولة المبكرة ذات تأثر عميق في نمو شخصية الراشد ، وبأن للطفولة قيمة في حد ذاتها . لذلك كان فروبل يعتقد أيضاً بأن الأطفال يجب أن يحصلوا على الاحترام وعلى الحقوق التي يتمتع بها الراشدون ، ويجب أن يعاملوا على أنهم أفراد يجتازون طوراً فريداً من أطوار حياتهم . وكان يشعر بأن التدخل الزائد في استكشاف الأطفال العفوي للعالم من حولهم قد يكون ضاراً ، لذلك أوصى الأهل والمعلمين بأن يتحلوا بالصبر والتفهم (Rippa) .

لقد فهم فروبل ، كما فهم بستالوتزي قبله ، أن السمات العاطفية لحياة الطفل

هامة ، وأن حياة الطفل العاطفية تتأثر كثيراً بالمحبة الأسرية (بين الأم والأب مثلاً) ، كما انتبه إلى أن الفروق الفردية في أي منهج تعليمي يجب أن تؤخذ بالحسبان في تصميم المنهاج الدراسي ، وأن أي منهج تعليمي يجب أن يكون متصلاً بخبرات الطفولة الخاصة . وأخيراً ، أشاد فروبل باللعب على أنه أكثر المهارات أهمية في تحقيق النمو الأمثل للطفل . وما تزال هذه الآراء تمثل قواعد أساسية في الفكر التربوي حول الطفولة المبكرة .

أعجب فروبل أشد الإعجاب بستالوتزي حين زار مدرسته ولكنه انتقد عجز بستالوتزي الجلي عن الإفصاح عن طرائقه التربوية في عبارات واضحة قابلة للتكرار . ونتيجة لذلك طوّر فروبل في رياض أطفاله برنامجاً أكثر تماسكاً وشكلية .

لقد استخدم فروبل بوجه خاص أدوات متطورة أسماها الهدايا gifts ، واتبع جراءات خاصة أسماها الأعمال أو المهارات Occupations لاستخدام تلك الأدوات . واستخدم أيضاً أنشطة كثيرة تعد اليوم مرغوباً فيها مثل الاشغال اليدوية ، والأغاني المترافقة مع الأنشطة والحرف . على أن معظم هذ الألعاب والمهارات كان صعباً ومتقدماً بالقياس إلى إمكانات الأطفال الصغار . كانت توقعات فروبل من الأطفال عالية جداً ، فبطاقات الخياطة مثلاً كانت تتخذ لماذج معقدة يجب أن تملأ بغرزات محددة . وهذه المهارات الدقيقة الناعمة المعقدة مثل الرسم والخياطة والنسيج ربما كانت محبطة للعديد من الصغار . فقد كانت إجراءات العمل محددة جامدة ، ولم تكن تشجع الابداع والعفوية ، وكان الوقت المخصص للعب الحر قليلاً جداً (مكارثي وهيوستن) .

ونتيجة لذلك ، كان من السهل على الآخرين أن يقلدوا طرائقه ، وبخاصة الهدايا والأعمال . ولكن أتباعه أصبحوا في الغالب جامدين ، متصلبين في تطبيقهم لاجراءاته . وبعد وفاة فروبل أصبح الكثيرون من أتباعه أقل اعتماداً على التجربة ، أقل تجاوباً مما يمكن أن يكون عليه فروبل نفسه إزاء المعلومات الجديدة التي كانت تتمخض عنها الحقول الناشئة لعلم النفس والتربية .

على أنه بالرغم من هذه الحدود ، لا بد أن القارىء قد أدرك أن تأثير فروبل في هذا الحقل كان عميقاً . إن فكره التقدمي ما يزال مستمراً في المفاهيم الحديثة لتربية الطفولة المبكرة . فقد وكز على الأهداف الخلقية والتدريبات اليدوية ، وكان رائداً في محاولته ابتكار برامج للطفولة المبكرة ، مناسبة وممتعة للأطفال ومؤثرة فيهم . وقد انتشرت رياض أطفاله عبر أوروبا وأمريكا ، وما تزال معنا اليوم في شكل معدل بالطبع نتيجة خبرات سنين من البحث والخبرة . إن العديد من الألعاب التي تتمتع بشعبية اليوم

تنسب إلى فروبل بالفعل ، فقد اخترع من ألعاب الأطفال أكثر مما كان موجوداً منها قبل عهده . وقد تابعت مونتسوري عمله الخلاق في تطوير هذه الألعاب .

خامساً ـ جون ديوي John Dewey (1859 -1952)

ظهرت في الولايات المتحدة في القسم الأخير من القرن التاسع عشر حركة تقدمية تندد بالاستمرار في أساليب العمل والسلوك التقليدية .

ومن أبرز أعلام هذه الحركة في المجال التربوي جون ديوي الذي انتقد التصلب الشديد في النظام التربوي القائم ودعا الى وضع برامج وأنشطة تستند الى اهتمامات الطفل وقدراته ، والى تنمية المهارات الاجتماعية والعلاقات الانسانية لدى الأطفال .

لقد عين ديوي عام 1894 رئيساً لأقسام الفلسفة وعلم النفس والتربية في جامعة شيكاغو ، وبقي فيها عشرة أعوام أنشأ خلالها مدرسته التجريبية . وانتقل عام 1904 استاذاً للفلسفة في جامعة كولومبيا ، واستمر فيها حتى آخر حياته العملية يكتب وينشر بغزارة مستقطباً عدداً كبيراً من الأتباع . وأصبح خلال ما يزيد على خمسين عاماً فيلسوف التربية الأول في الولايات المتحدة الامريكية .

لقد كانت المدرسة التجريبية ، في الواقع ، ميداناً أفاد منه ديوي في تطوير بعض آرائه التربوية . فقد افتتحت المدرسة في كانون الثاني من عام 1896 بمعلمين اثنين و16 طفلاً ، ولكنها اتسعت سريعاً حتى اصبحت تحتوي ـ بحلول عام 1902 ـ على 140 طفلاً و23 معلماً وعشرة مساعدين من طلاب السنوات العليا في الجامعة . وكان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 4 ـ 14 عاماً موزعين الى صفوف صغيرة يتراوح عدد الأطفال فيها من 8 ـ 10 أطفال . ومع قيام جون ديوي نفسه بالاشراف عليها واضطلاع زوجته اليس شيبمان ديوي Alice Chipman Dewey بإدارتها ، استطاعت المدرسة تقديم مساق تربوي فريد ، جعل منها أكثر المحاولات التجريبية إثارة للاهتمام في التربية الامريكية .

ما الذي تميزت به مدرسة ديوي التجريبية عن المدارس القائمة في تلك الفترة ؟ إن أهم ما تميزت به هذه المدرسة هي أنها كانت متمركزة حول الطفل Child centered ، وان اهتمامات الاطفال كانت تشكل المحددات الرئيسة للمنهاج ، وتوجه العمل في معظم الأحيان مهما كان الاتجاه الذي تقود اليه . لقد أعلن ديوي عام 1895 : « أن المعلم يجب أن يكون قادراً على رؤية تلك الاهتمامات المباشرة والقريبة للطفل التي يستطيع اتباعها للتقدم في الاتجاه المرغوب فيه ، وأن يتابع الاهتمام المختار بغية أن يفيد الطفل منه الآن ، لا بعد عشرة أعوام . . . وهذا الاستخدام المفيد

للاهتمام والعادة الذي يجعلها أكثر اكتمالاً وشمولاً ودقة وانضباطاً يجب أن يمثل التعريف الصحيح لوظيفة المعلم » (Rippa) .

وهكذا كان من الطبيعي أن تختلف المدرسة التجريبية اختلافاً جذرياً عن المدارس التقليدية في تناولها لموضوعات الدراسة . فالمعلمون في هذه المدرسة كانوا ـ كما نبه ديوي في حديث له مع آباء الاطفال عام 1899 ـ « يبدؤون بعلامات استفهام ، لا بقواعد ثابتة » (Rippa) .

تقول كاترين مايهو Katherine Mayhew وآنا ادواردز Anna Edwards ، وهما أختان علّمتا بعض الوقت في المدرسة ، وكتبتا كتاباً عنها : . . . إن ديوي وزملاءه طوروا بعض الممارسات التجريبية المبنية على « مراحل النمو » لدى المتعلم . . وأن المدرسة تلح على « روح الحرية والاحترام المتبادل » ، و« الانضباط الذاتي » في صفوف الاطفال ، وتعديل الموضوعات الدراسية بشكل يلائم « الخبرة » ، و« إثارة حب الاطلاع والاهتمام الشديد طول الحياة بعالمي النبات والحيوان » ، و« تنمية التوجيه الذاتي والمحاكمة » (Rippa) .

لقد ارتبطت المدرسة التجريبية بجامعة شيكاغو من 1896 الى 1904 ، وخلال هذه المدة حاول ديوي تطوير نظام متكامل يمتد من روضة الاطفال الى المستوى الجامعي ، واستعان بالمدرسة لتحقيق غرضين :

الأول ، عرض آرائه ومبادئه النظرية واختبارها ونقدها ،

والثاني ، إضافة حقائق ومبادىء جديدة في الاتجاه نفسه .

ففي عام 1902 أصدر ديوي كتيباً بعنوان « الطفل والمنهاج » وضع فيه آراءه بصدد جعل الطفل مركز العملية التربوية ، وطالب بربط خبرات الطفل المباشرة ربطاً مفيداً بالمعرفة المنظمة لموضوعات الدراسة ، ودعا الى التخلي عن الفكرة القائلة بأن المواد الدراسية شيء جاهز ثابت خارج عن خبرة الطفل ، وأن خبرة الطفل شيء عابر صعب ، مؤكداً أنه حين يُنظر إلى خبرة الطفل على أنها شيء متدفق حيوي ، يصبح الطفل والمنهاج وجهين لعملية واحدة .

وجدير بالذكر أن ديوي صاغ أهم نظرياته التربوية خلال السنوات التي أمضاها في جامعة شيكاغو ، وقام بتوسيعها في السنوات اللاحقة .

ففي عام 1910 كتب ديوي « كيف نفكر » وعبر في هذا الكتاب عن اعتقاده بأن المقاربة الفطرية (التي لم تفسدها التربية التقليدية) للاطفال تتسم بحب اطلاع شديد ، ومخيلة خصبة ، وحب للبحث التجريبي ، وهي في ذلك تشبه مقاربة العقل العلمي الى

حد بعيد . وهذه المقاربة تتميز بالتفكير الذي يحدث في مواجهة مشكلة ما ، فالتفكير - كما يرى ديوي - عملية نشطة تنطوي على التجريب وحل المشكلات . إن مجرى الفكر يسير هائماً دونما هدف إذا لم تكن هناك مشكلة تتطلب الحل ، أو صعوبة تنبغي مواجهتها . ولكن ما ان تظهر مسألة تتطلب الاجابة حتى يتوقف هذا الهيمان ، ويتم توجيه هذه الأفكار في مجرى محدد . وكل حل يقترح يتم اختباره بالاستناد الى صلته بهذه المسألة وقدرته على تحقيق الغاية المرجوة .

ولنقل أن حل المشكلات يعد - في رأي ديوي - أساساً لقيام نشاط فكري ، وهو باختصار العامل الموجه لعملية التفكير . ومن هنا جاء اختلاف نظرته للفلسفة عن النظرة التقليدية . ففيما كانت الفلسفة تعرف تقليدياً بأنها « مسعى فكري منظم يهدف الى معرفة جوهر الحقيقة الأزلية » رأى ديوي فيها « مسعى لتنظيم الحياة وتحسين شروطها في ضوء قيم تؤيدها الخبرة » . إن الفلسفة - في نظر ديوي - أداة للعمل في الشؤون الإنسانية ، والأفكار - في عرف مذهبه «الأداتية» - ليست إلا أدوات يفيد منها الناس في تغيير (أو تحسين) الوسط الذي يعيشون فيه . أما صدق هذه الأفكار أو خطؤها فهو يتحدد بمدى نجاحها أثناء الممارسة . وخلال كتاباته كلها لم ينظر ديوي الى التربية على أنها ناتج نهائي ، بل على أنها عملية Process ، « عملية مستمرة للنماء » تحمل كل مرحلة فيها قدرة على المزيد من النماء . وهي تبدأ مع ولادة الطفل وتستمر طوال الحياة ، وهي الحياة نفسها لا الاعداد للحياة ، كما كانت توصف في الأوساط التربوية التقليدية .

سادساً - ماريا مونتسوري Maria Montessori (1870 -1952)

في مطلع القرن العشرين نصادف المرأة الفذة ، ذات التأثير الكبير ، وأول طبيبة في إيطاليا ، وهي الدكتورة ماريا مونتسوري . فبعد أن عملت عدة سنوات مساعدة في مستوصف العلاج النفسي في جامعة روما ، عينت عام 1898 مديرة لمدرسة خاصة بالأطفال المعوقين ترعاها الدولة . لقد تأثرت مونتسوري تأثراً كبيراً بعمل اثنين ممن سبقوها وهما : جان إيتار Jean Itard الذي حاول تربية ما يعرف اليوم بصبي آفيرون المتوحش ، وإدوار سيغان Edward Séguin الذي عني بالاطفال المتخلفين عقلياً . وقد ركز إيتار على اعداد الحواس في عملية التعلم ، فجعلت مونتسوري التدريب الحسي مكوناً أساسياً في طريقتها . أما سيغان فقد صمم مواد عديدة وطريقة خاصة للتعامل مع المتخلفين عقلياً ؛ فراحت مونتسوري تطور هذه الأساليب والمواد والطرائق التعليمية التي تبين أنها شديدة الفاعلية مع الأطفال المتخلفين (ويلاحظ أن موادها التعليمية تشبه بعض المواد التي تستخدم حالياً في مؤسسات تربية الطفولة المبكرة) . وقد ساعد نجاح مونتسوري مع هؤلاء الأطفال على توكيد الفكرة القائلة بأن المتخلفين عقلياً قابلون

للتربية ، على أنها كانت ترى أيضاً أن فائدة موادها وطرائقها لا تقتصر على المتخلفين . وقد أتيحت لها الفرصة لاثبات جدارتها مع الاطفال الأسوياء عام 1906 .

في ذلك العام نظمت مونتسوري أول دورها المخصصة للاطفال في مسكن متواضع مستأجر في روما ، قامت بتجديده في إطار مسعى حكومي غير عادي لتحسين أحوال الفقراء . كانت الفكرة التي انطلقت منها في تأسيس دور الأطفال جديدة مثيرة : فالمدرسة ـ بحسب هذه الفكرة ـ تعد ملكاً للمستأجرين ، ويتم تمويلها من الاجور التي يدفعونها ، ويقبل فيها الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ستين ونصف ومن القبول في المدرسة الابتدائية . وعن طريق إدخال الابناء الى المدرسة ، كان الأهل يوفرون لأنفسهم الوقت الضروري للعمل ورفع دخل الأسرة ، كما كان من الممكن تفادي الاضرار التي قد تلحق بالمباني والمنشآت بفعل الأولاد المهملين في الطرقات . لقد شعرت مونتسوري أن التدبير المتخذ من السلطات البلدية ، ونقل عناية الأم الى جهة متخصصة يمكن تسويغها بالفائدة المادية التي يمكن توفيرها عن طريق عمل المرأة . وقد كانت مونتسوري شأنها شأن الكثيرين من أنصار عمل المرأة ، تؤمن بأن المرأة تستطيع أن تجمع بين القيام بواجبات الأمومة والعمل المأجور إذا كانت واثقة من أن أطفالها يلقون عناية جيدة في أثناء عملها خارج المنزل .

كان لكل دار من دور الأطفال مديرة (أو معلمة) وطبيب (وهذه فكرة جديدة أخرى) وممرضة أو حاضنة . وكانت هناك قواعد يجب تطبيقها بشكل منتظم ، فقد شعرت مونتسوري أن من المهم أن يلتزم الآباء ببعض الخدمات . كان من الضروري إحضار الأطفال الى المدرسة في الوقت المحدد مرتدين ملابس نظيفة وصدارة . وكان يطلب من الآباء أن يتعاونوا مع العاملين في المدرسة ، وأن يحضروا المقابلات المنتظمة مع المديرة ، كما كان يطلب منهم مشاهدة أنشطة المدرسة أو المشاركة فيها بصورة غير رسمية ، وذلك من أجل فهم أبنائهم بصورة أفضل . أما المديرة فكان عليها أن تعيش في مبنى المدرسة نفسه بدلاً من السكنى في الأحياء الراقية في المدينة ، وكان عليها المحافظة على النظام والجدية والنظافة . وقد كانت دور الاطفال مؤسسات تربوية ، لا مجرد أمكنة للايواء ، ومما تميزت به أن مونتسوري نقلت اليها مواقفها العلمية وطرائقها وموادها التعليمية . وهكذا اشتهرت بصورة سريعة وأصبحت أمثلة تحتذى في بلدان عدة (مكارثي وهيوستن) .

ومما يجب ذكره ان مونتسوري عاشت وعملت في وقت بدأ فيه الناس يصون أساليب حفظ الصحة ، مما أدى الى تناقص معدلات وفيات الأطفال . وقد رأت مونتسوري في ذلك اتجاهاً مشجعاً مثيراً . على أنها شعرت أيضاً بأن العقل يحتاج إلى

العناية شأنه في ذلك شأن الجسد . وعلى الرغم من أن علم نفس الطفل كان ميداناً جديداً في تلك الفترة ، فإن العديد من طرائقها وموادها التعليمية على إتساق تام مع النظريات الحديثة في مجال تعلم الطفل .

إن برامج مونتسوري تنتشر اليوم في جميع أرجاء العالم ، وقد جرى تكييفها مع العديد من اللغات والثقافات . وفي حين يتبنى بعضهم برنامج مونتسوري الأصلي بحذافيره ، يقوم آخرون بتعديل تقنياته ومواده وتوسيعها .

وفي الولايات المتحدة حيث انتشرت برامج مونتسوري في كل مكان تقريباً ، حدثت ظاهرة تثير الاهتمام . فمن المعروف أن برنامج مونتسوري الأصلي تم وضعه لتلبية حاجات قاطني الأحياء الفقيرة في روما . على أن قلة من برامج مونتسوري في الولايات المتحدة الاميركية تتعامل مع ذوي الدخل المنخفض . وتشير الدلائل إلى أن المعلمين والتلاميذ على السواء ، في المدارس الامريكية التي تتبع طرائق مونتسوري ، ينتمون إلى الطبقة المتوسطة أو العليا . والواقع أن تلاميذ مدارس مونتسوري الامريكية هم في الغالب من أبناء ذوي الدخل المرتفع لأن معظم هذه المدارس يعتمد على الأجور التي يدفعها الأهل ، والأسر ذات الدخل المنخفض يصعب عليها دفع هذه الأجور . كما أن معلمي مدارس مونتسوري يغلب عليهم أن يكونوا من ذوي الدخل المرتفع لأن التعليم بحسب طريقة مونتسوري يتطلب تدريباً طويلاً مرتفع التكاليف . وهكذا فإن الاطار الحديث لمدارس مونتسوري يختلف غالباً عن ذلك الذي أحاط بنشأة البرنامج الأصلي . ولنقل ان البرامج الحديثة تضم أطفالاً من الأسر المثقفة الميسورة ، يتلقون تعليمهم على يد معلمين من الوسط الاجتماعي ـ الاقتصادي نفسه (مكارثي) و(ريبا) .

لقد ألحت مونتسوري في برنامجها على أهمية تنظيم المحيط الذي يتعلم فيه تلاميذها . واستناداً إلى ذلك فإن المحيط التعليمي لطريقة مونتسوري يغلب عليه أن يكون منظماً تنظيماً عالياً بحسب مستوى التلاميذ . ويتشكل المنهاج في معظمه من العمل مع مواد تعليمية صممت بحيث يجري تصحيح الخطأ فيها تلقائياً . هذه المواد التعليمية ، يجب أن تكون ـ في رأي مونتسوري ـ بسيطة نسبياً ، مثيرة للاهتمام ، تنطوي على تصحيح تلقائي . وهي ـ أي المواد ـ تركز على التفاعل بين النشاط الحسي الحركي من جهة والنمو المعرفي من جهة أخرى . لذلك كان العديد منها يشتمل على أحاجي أو حزازير Puzzles ، وقطع للتركيب ، وبطاقات تحتوي أرقاماً وحروفاً يرتبها الطفل بطرق معينة . ومن أمثلة ذلك « حروف الصنفرى » ، أو الحروف الكبيرة ذات السطوح الخشنة . فعن طريق تمرير اليد فوق هذه الحروف يتعلم الطفل الحركة

الأساسية المتضمنة في كتابتها (للاطلاع على الوصف الكامل لمواد منتسوري التعليمية انظر : مونتسوري 1965) .

على أن السمة الأساسية لبرنامج مونتسوري تتمثل في أن هذه المواد يجب أن تستخدم بطرائق محددة سلفاً . وبتعبير آخر ، إن الطفل لا يشجع على استكشاف المواد واللعب بها بالشكل الذي قد يرغب فيه . فغرض البرنامج يخالف ذلك كلياً ، وهو ينحصر في جعل الأطفال يتعلمون استخدام المواد بالاسلوب المطلوب . وتحقيقاً لذلك ، يبدأ المعلم ـ الذي يؤدي أيضاً دوراً عالي التنظيم ـ بعرض الكيفية التي يجب أن تستخدم بها هذه المواد ، ثم يراقب الأطفال وهم يجربونها ، ويلاحظ مدى تقدمهم . وحين يخطيء أحد الأطفال في ذلك لا يقوم المعلم بالتصحيح ، كما أنه لا يناقش الطفل في الموضوع ، بل يطلب منه وضع المواد جانباً ليعود اليها في وقت لاحق .

إن الأطفال يلعبون بصورة فردية ، ولا يلقون تشجيعاً للانخراط في تفاعل اجتماعي ، والنمو الانفعالي لا يلقى تأكيداً أو تركيزاً في البرنامج ، فقد كانت مونتسوري تؤمن بأن تقدير الذات لدى الطفل يأتي بصورة طبيعية حين يصبح أكثر استقلالاً وكمالاً . على أن مواد مونتسوري تشجع النمو الحسي الحركي ، وتوافق العين واليد ، وتكوين المفاهيم . والأطفال في برامج مونتسوري يشجعون على تعلم الحروف والأعداد ، والعديد منهم يتعلمون القراءة .

وبالرغم من أن بعض مدارس مونتسوري الحديثة لم تضف إلا القليل ، أو لم تضف شيئاً إلى البرنامج الأصلي ، فإن بعضها الآخر أدخل تنوعات عديدة . فقد سمح بعضها باستخدام المواد الخام ـ مثل الصلصال والدهان بالاضافة الى المواد الأصلية ـ لتشجيع الأطفال على الاستكشاف والتجريب ، ولحق دور المعلم في بعضها الآخر بعض التعديل بإعطائه قدراً من المرونة ، وأدخل قسم ثالث لتعليم اللغات الأجنبية . كما أن المدى العمري للتلاميذ جرى توسيعه في الغالب ، فقد كانت المدارس الأصلية تضم الأطفال في سن الثالثة والرابعة من العمر ، أما الآن فمدارس مونتسوري تقبل التلاميذ أحياناً في سن الثانية ، وتستبقيهم حتى المرحلة المتوسطة (أو الحلقة الأولى من المدرسة الثانوية) (مكارثي وريا) .

سابعاً ـ أوفيد دوكرولي Ovide Decroly (1871 -1932)

طبيب بلجيكي خاض تجربة تماثل من بعض الجوانب تجربة السيدة ماريا مونتسوري . فقد عمل في البداية في تربية الأطفال المتخلفين ثم نقل النتائج التي توصل اليها الى ميدان تربية الاسوياء ، وأسس عدداً من المدارس أهمها مدرسة الارميتاج

Ermitage التي أقامها عام 1907 بالقرب من بروكسل ، وانتقلت بعد ذلك إلى أماكن أخرى مع المحافظة على المبادىء التي وضعها .

إن مدرسة دوكرولي ـ كما يقول بنفسه ـ هي مدرسة بالحياة ومن أجل الحياة ، وطريقته تتعارض مع الطريقة التي نادت بها السيدة مونتسوري والتي تتمثل في تجزئة وظائف الطفل النفسية ووضع تمرينات خاصة لانمائها الواحدة تلو الأخرى . فدوكرولي يؤمن بأن النمو النفسي للطفل يتم بدءاً من الاجمالي ، من اللامتمايز لكي يصل الى التحليل . لذلك يوصي بوضع الطفل منذ الوهلة الأولى أمام شيء طبيعي محسوس بكل ما فيه من تعقيد . والطريقة التي ينصح بها في القراءة هي الطريقة الاجمالية التي تبدأ بقراءة الكلمات أو الجمل الصغيرة بدلاً من الاحرف . على أنه لا يحدد الاجمالية بالقراءة والكتابة فحسب ، بل يمدها الى جميع الفاعليات على شكل مراكز اهتمام يتحلق حولها نشاط الطفل .

وفيما يلي تلخيص لأهم المبادىء التي نادى بها دوكرولي :

- إنشاء المدرسة في جو طبيعي ، يستطيع الطفل فيه أن يتصل يومياً بظواهر الطبيعة ومظاهر الحياة .
- تنظيم المدرسة على هيئة مشاغل ومختبرات بدلاً من الصفوف .
- تشجيع الفاعلية الشخصية عن طريق ممارسة الأشغال اليدوية واستخدام الألعاب التربوية والقيام بالرحلات والزيارات .
- تطبيق برنامج من الأفكار المترابطة يستند الى اهتمامات الطفل .

وهذه الاهتمامات يصنفها دوكرولي في أربع حاجات أساسية هي :

- الحاجة الى الغذاء ـ الحاجة الى مغالبة التقلبات الجوية ـ الحاجة الى مدافعة الأخطار ومغالبة الاعداء ـ الحاجة الى النشاط والعمل التعاوني والترويح .

- ويضيف دوكرولي إلى الحاجة إلى الغذاء الحاجة إلى التنفس وإلى النظافة ، كما يضيف إلى الحاجة إلى العمل والنشاط الحاجة إلى الضوء والراحة ويضيف أيضاً :

- أخذ مراحل التكوين المعرفي بالحسبان وهي الملاحظة والتداعي والتعبير ، ومنح الأفضلية للطرائق الفعالة التي تتمثل في قيام الأطفال بأنشطة متنوعة يكمل بعضها بعضاً من حيث الدور الذي تؤديه في نموهم .

فأنشطة الملاحظة تهدف الى تنمية حواس الأطفال وزيادة اهتمامهم بمظاهر البيئة التي يعيشون فيها ، ولهذه الغاية يقوم الاطفال باختبار الأشياء ومعالجتها بأيديهم ،

ويجمعون ويصنفون ويصفون ، ويزورون المصانع والحوانيت ، ويقومون بنزهات متنوعة ويعنون بالنباتات والحيوانات .

أما أنشطة الترابط فتهدف الى تكوين الحكم والمحاكمة والتفكير المنطقي لدى الطفل وتوسيع خبرته ، ويتم ذلك بمساعدة الطفل على ربط المعلومات التي اكتسبها عن طريق الملاحظة بعضها مع بعض أو مع المعلومات السابقة التي يتذكرها .

وأما أنشطة التعبير فهدفها أن يتعلم الطفل الافصاح عن خبراته بصورة مفهومة ، عن طريق المحادثة أو الكتابة أو الرسم أو الأشغال اليدوية أو غير ذلك . . . (عبد الدائم) .

وقد طبقت طريقة دوكرولي في المراحل التعليمية المختلفة ، واتخذت أشكالاً متعددة بدمجها مع طرائق أخرى . ولعل هذا هو السبب في أن ذكرها لا يتردد كثيراً في سياق الحديث عن تربية الطفولة المبكرة مع أنها تشكل خطوة هامة في تطورها .

والى جانب هؤلاء الأعلام الذين ذاعت شهرتهم عالمياً ، هناك أعلام برزوا بصورة خاصة على المستوى الوطني ، ومنهم :

ثامناً ـ روبرت أوين Robert Owen (1771 -1858)

جذبت مدرسة بستالوتزي في سويسرا زواراً عديدين ، فيهم رجل بارز من مقاطعة ويلز ، في بريطانيا ، اسمه روبرت اوين . لقد أدار هذا الرجل مصانع لانارك Lanark الجديدة للقطن وافتتح أول حضانة ومدرسة بريطانية للأطفال هناك عام 1816 بصفتها جزءاً من الخدمات والتقديمات لعمال المصنع . وكان مثالياً ، بالرغم من حسه العملي ، يكره الفقر واستغلال الطبقات العاملة ، ويرى أن الطريق الرئيس لتخفيف هذه المشكلات يمر عبر التربية ، التي تؤثر بدورها في الاصلاح الاجتماعي . كانت تلك المدرسة مجددة من نواح عديدة . فقد كانت تأخذ الأطفال بدءاً من سن الثانية وتستبقيهم حتى سن العاشرة ، حين يغادرونها للعمل في المصنع . وكان كل من التنظيم والانضباط والمنهاج فيها يتركز حول الاطفال . ويستدل على مستوى تفهم الأطفال والاهتمام بهم في التخطيط من المقطع التالي الذي يشرح التعليمات التي أعطاها روبرت اوين لمعلميها غير المؤهلين جيمس بوكانان James Buchanan ومولي يونغ Molly Young والذي يقول فيه :

كان عليهما ألا يضربا أياً من الأولاد لأي سبب كان ، وألا يهدداهم بالكلام أو التصرفات وألا يستخدما العبارات البذيئة ، بل أن يتكلما معهم دائماً بوجه بشوش

وأسلوب وصوت رقيقين ، كما كان عليهما أن ينبها الاطفال والأولاد الى أن يبذلوا جهدهم في جميع المناسبات ليجعلوا رفاقهم سعداء . . . وكانت غرفة الصف . . . مزدانة بالصور ولا سيما صور الحيوانات ، وبالخرائط ، ومزودة غالباً بالأشياء الطبيعية من الحدائق والحقول والغابات . وكان فحص هذه الأشياء يثير فضول الأولاد ويخلق محادثة مفعمة بالحيوية بينهم وبين معلميهم (Lancaster and Gaunt) .

وفي سبيل الحد من اتجاه التعليم الى الشكلية بصورة مبكرة ، منعت الكتب في غرف الصفوف المخصصة للاطفال ما بين السنتين والسادسة من العمر . وقد كانت الكتب قليلة ، ضعيفة الانتشار ، على كل حال في تلك الأيام . وكان الأطفال يمضون ثلاث ساعات يومياً في الباحة ، كما كان الغناء والرقص والمشي والألعاب في حلقات والألعاب الموسيقية مدرجة في المنهاج . وربما كان إدراج الرقص في المنهاج يشير إلى مثال مبكر على تفهم بيئة الأطفال الأسرية والحاجة إلى تشجيع الروابط بين المجتمع والمدرسة .

تاسعاً ـ الشقيقتان ماكميلان The Mc Millans

وعلى غرار مونتسوري في إيطاليا ؛ اهتمت الشقيقتان ماكميلان بتربية الطفولة المبكرة في بريطانيا في مطلع هذا القرن لشعورهما بالظروف المريعة التي تحيط بأطفال الفقراء حين يدخلون المدارس العامة . وقد شعرتا مثلها بأن من الضروري تقديم شيء لهؤلاء الأطفال قبل أن يصلوا الى عمر الدراسة الالزامية العامة . وهكذا افتتحتا عام 1908 « روضة أطفال في الهواء الطلق » للاطفال من عمر سنة الى 6 سنوات .

هناك جوانب متماثلة بين هذه المدرسة ومدارس مونتسوري كالتركيز على النظافة والرعاية الصحية . على أن الشقيقتين ماكميلان أعطتا قدراً أكبر من الاهتمام للنمو الانفعالي والنشاط المبدع كاللعب والعمل . وقد وضعتا برنامجاً لتدريب الشابات الراغبات في العمل مع الأطفال في مكان العمل نفسه .

وبعد وفاة إحدى الشقيقتين ـ راشيل ـ استمرت الشقيقة الأخرى ـ مارغاريت ـ في الكتابة والتعليم وتدريب المعلمات الجديدات ، ونشطت لوضع تشريعات تدعم رياض الأطفال . على أن الجانب الذي أحدث صدى عالياً من آرائها هو تركيزها على النمو الانفعالي للطفل (لانكاستر وغاونت) .

عاشراً ـ ابيغيل ايليوت Abigal Eliot

تعد هذه السيدة الامريكية من أوائل الذين أبرزوا أهمية العلاقات بين المعلمين والأهل ، وبين المعلمين والأطفال ، ولا عجب في ذلك فإن ميدان دراستها وتدريبها

الأصلي هو الخدمة الاجتماعية . أما فلسفتها التربوية فقد عبرت عنها في المبادىء الأساسية التالية :

1 ـ الأطفال أشخاص ، شأنهم في ذلك شأن الراشدين .

2 ـ يجب النظر الى التربية على أنها توجيه يؤثر في نمو الأشخاص .

3 ـ النضج والتعلم يسيران جنباً إلى جنب في عملية النمو .

4 ـ من الأهمية بمكان أن تكون الشخصيات حسنة التوازن ، لذلك كان من الضروري أن نهدف ـ في توجيهنا للاطفال ـ الى مساعدتهم على إنماء سمات التوازن لديهم أثناء عملنا على تزويدهم بما يحتاجون اليه لتحقيق ذواتهم . ومن سمات التوازن المطلوب ما يلي :

- الأمن والاستقلال المتزايد .
- التعبير عن الذات ، وضبط الذات .
- وعي الذات والوعي الاجتماعي .
- النمو في الحرية ، والنمو في المسؤولية .
- الفرصة للابداع ، والقدرة على الاتباع .

وقد عملت ابيغيل ايليوت عام 1922 في روضة الأطفال ذات الارتباط الفضفاض بمدرسة هارفارد الجامعية للتربية ، ثم نشطت لانشاء العديد من مشاريع تربية الطفولة المبكرة ، منها روضة كامبرج للاطفال عام 1923 التي كانت أول روضة أطفال تعاونية ، ومعهد باسيفيك اوكس Pacific Oaks عام 1952 . وهي تعد من الاعلام في تطوير حركة رياض الاطفال في الولايات المتحدة الامريكية (مكارثي وهيوستن) .

الفصل الثاني

تطورات في ميدان علوم النفس

تمهيد

كتب جان جاك روسو في القرن التاسع عشر متوجهاً الى المعلمين قائلاً : تعلموا معرفة تلاميذكم لأنكم لا تعرفونهم . وقد انتظر هذا القول أكثر من قرن حتى يوضع موضع التطبيق .

وفي القرن الحالي حدث تقدم كبير في فهمنا للطرق التي ينمو بها الأطفال ويتعلمون ، وبنت المدارس النموذجية عملها بصورة راسخة على هذه المعرفة .

ونظراً لاتساع التقدم في ميادين علم النفس ولا سيما علم نفس الطفل ، وعلم نفس التعلم ، سنتوقف عند المعطيات الرئيسة للنظريات التي لا يمكن تجاهل مقتضياتها في مجال تربية الطفولة المبكرة ، دون الدخول في تفاصيلها وتعقيداتها .

أولاً ـ نظريات التحليل النفسي Psychoanalysis

إن المشكلة الأولى التي يطرحها علم نفس الطفل هي مشكلة الصلة بين الطفل والراشدين من حوله . وهذه الصلة صلة معاشة ، وفهمنا للطفل يمر مروراً محتماً بإدراك الرابطة التي تربطه بعالمه ، وبالراشدين على وجه الخصوص ؛ ذلك أن بلوغ طفل ما حياة فريدة يرتبط بالعلاقات التي يعقدها مع الوسط الخارجي ، مع أمه وأبيه ومجموع الاشخاص الذين يحيطون به . وأهمية التحليل النفسي ترجع إلى أنه « يكشف الحجاب عن كيفية انفلات الطفل من الوسط الأول الذي ينشأ فيه ، وبقائه مع ذلك أسيراً له طول حياته » (أسعد) .

لقد أكد سغموند فرويد Sigmund Freud (1856 ـ 1939) مؤسس هذه الحركة أهمية السنوات الأولى من حياة الإنسان في نمو الشخصية وتفتحها الكامل . وهو

واحد من الأوائل الذين اعترفوا بأهمية الخبرات المبكرة في تحديد المواقف ونماذج السلوك التي تستمر في سنوات الحياة اللاحقة .

ويعتقد فرويد أن كل إنسان يمر بعدة مراحل نفسية ـ جنسية خلال السنوات التي تمتد من الولادة حتى سن الرشد . واستناداً الى مدى نجاح الفرد في اجتياز كل من هذه المراحل ، ومواجهة الأزمات التي ترتبط بها ، يمكن للفرد أن يصبح إنساناً حسن التكيف ، أو عُصابياً متوقفاً عند مرحلة مبكرة غير ملائمة من مراحل الاشباع الجنسي . والجدول (١) يبين المراحل النفسية الجنسية التي قال بها فرويد .

جدول (1)

المدى العمري	المراحل النفسية الجنسية في نظر فرويد
الولادة ـ سنة واحدة	المرحلة الفمية : توفر منطقة الفم أكبر قدر من الرضا الجنسي . والخبرات العاثرة التي تسبب الثبات عند هذه المرحلة يمكن أن تؤدي إلى الشره والتملك والعدوان اللفظي .
من 2 ـ 3 سنوات	المرحلة الشرجية : توفر منطقتا الشرج والاحليل (مجرى البول) القدر الأكبر من الاشباع الجنسي . والخبرات العاثرة التي تسبب ثبات الطفل عند هذه المرحلة يمكن أن تؤدي الى القذارة أو الى التشدد في النظافة ، أو الى الاقتصاد في كل شيء .
من 3 ـ 4 سنوات	المرحلة القضيبية : توفر منطقة أعضاء التناسل القدر الأكبر من الاشباع الجنسي . والخبرات العاثرة في هذه المرحلة يمكن أن تؤدي الى شذوذ في أدوار الجنس .
من 4 ـ 5 سنوات	المرحلة الأوديبية : يتخذ الطفل فيها الوالد الذي يخالفه في الجنس موضوعاً للرضا الجنسي ، مما يؤدي به إلى أن ينظر الى الوالد الذي يماثله في الجنس نظرة المنافس . والخبرات العاثرة التي تسبب الثبات عند هذه المرحلة ربما قادت الى حب المنافسة .

فترة الكمون : يحل الطفل فيها عقدة أوديب عن طريق التطابق مع الوالد الذي يماثله في الجنس ، وإشباع حاجات حسية بديلة .	من 6 ـ 11 سنة
البلوغ : دمج الميول الشهوانية البارزة في المراحل السابقة في اتجاه جنسي تناسلي موحد طاغ .	من 11 ـ 14 سنة

عـن : M.A. Mccarty and J.P. Houston, Fundamentals of Early Childhood Education, Cambridge, Massachusetts, 1980, p. 15

وجدير بالذكر أن هذه المقاربة تعرضت لانتقادات كثيرة أهمها :

1 ـ لم يستند فرويد الى أدلة تجريبية لدعم أفكاره .

2 ـ استندت أفكار فرويد الى ملاحظته للراشدين العصابيين لا للافراد الأسوياء .

3 ـ بالغ فرويد في تقدير أهمية الجنس .

4 ـ استناداً إلى نظرية فرويد ، يمكن تفسير أي شكل من أشكال السلوك على أنه عصابي أو طبيعي بحسب الشخص الذي يقوم بالتفسير .

على أنها بالرغم من ذلك ذات قيمة كبيرة للعاملين في مجال تربية الطفل المبكرة ، لأنها تلقي الضوء على الأزمات الانفعالية والجنسية التي يواجهها الصغار في عمر ما قبل المدرسة .

لقد كان الكثيرون قبل فرويد ـ وما زالوا ـ ينظرون الى هذه الفترة على أنها زمن البراءة . « ولكن فرويد رفع الحجاب الساذج عن هذه الفترة من الوجود ، فاكتشف أن ثمة قوة ذات منشأ جنسي تشرف بدرجة محسوسة على مصير الكائن الإنساني ، وأن الطفولة ليست عالماً دون أزمات . لقد أخبر فرويد الناس عن القصة الكاملة لتطور الطفل الصغير ، وبين أن بلوغ حالة الرشد يمر بدرجات عديدة . وكل عبور ـ في نظره ـ تصاحبه أزمات ونزاعات ، الأمر الذي يعني توقفاً مؤقتاً ، أو تراجعاً أو ارتقاء الى مرحلة متقدمة من النمو (أسعد) .

لقد أثرت مقاربة التحليل النفسي في الطب أكثر منها في التربية ، وكان لها عدد كبير من الاتباع في مجال التوجيه والارشاد النفسي في الأربعينيات من هذا القرن . على أن نظرية فرويد الحيوية المعنية بالدوافع الانسانية تعدلت في العقود الأخيرة على أيدي كارين هورني Karen Hornay ، وايريك فروم Eric Fromm وهاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan وغيرهم . وقد ركز هؤلاء على الطبيعة الاجتماعية للفرد ،

ووجدوا أن جذور القلق والاحباط لديه تكمن بالدرجة الأولى في الضغوط وأشكال الصراع الثقافية .

ومن العلماء الذين خففوا المحتوى الجنسي للمراحل النمائية وركزوا على الأزمات الانفعالية والاجتماعية ايريك ايركسون Eric Erikson الذي نشط في الولايات المتحدة الامريكية . والجدول (2) يبين المراحل التي يمر بها كل فرد في طريقه الى النضج ـ كما يراها ايريك اريكسون .

جدول (2)

المدى العمري	المراحل النفسية الاجتماعية في نظر اريكسون
الولادة ـ سنة واحدة	الثقة مقابل عدم الثقة : العناية والحنان الصادق يؤديان الى النظر الى العالم على أنه آمن يمكن الركون اليه . أما العناية غير المناسبة بالطفل ورفضه فهما يقودان الى المخاوف والشك .
من 2 ـ 3 سنوات	الاستقلال مقابل الشك : توفير الفرص للطفل لتجريب المهارات المختلفة بحسب سرعته الخاصة وأسلوبه الخاص يقود الى الاستقلال ، أما الافراط في الحماية أو فقدان الدعم فهما قد يقودان الى تشكك الطفل في قدرته على ضبط نفسه و / أو محيطه .
من 4 ـ 5 سنوات	المبادرة مقابل الشعور بالاثم : يقود توفير الحرية للطفل لممارسة الانشطة التي يرغب فيها ، والاجابة عن أسئلته بصبر ، الى تمتعه بالمبادرة . أما تقييد حريته ورفض أسئلته فهما يؤديان الى شعوره بالإثم .
من 6 ـ 11 سنة	الجد والمثابرة مقابل الشعور بالنقص : يقود قيام الطفل بالأعمال وتلقيه المديح على إنجازاته الى الجد والمثابرة ، في حين يقود تحديد الأنشطة وتلقي الانتقادات الى الشعور بالنقص .
من 12 ـ 18 سنة	الهوية مقابل تشوش الدور (أو الأدوار) : ان

	تعرف الناشيء الاستمرار والتماثل في شخصيته بالرغم من اختلاف الأحوال ، وتلقي الاستجابات من أفراد مختلفين ، يقود الى تكون الهوية . أما عجزه عن تكوين ملامح ثابتة في إدراك الذات فهو يقود الى تشويش الدور (أو الأدوار) لديه .

عن : مكارثي وهيوستن ، المصدر السابق نفسه .

وكما هي الحال مع نظرية فرويد فقد تعرضت نظرية اريكسون لانتقادات أهمها : أن ربط كل أزمة بمرحلة عمرية محددة يشكل إفراطاً في تبسيط نمو الطفل بالرغم من أن المشكلات أو الأزمات التي تنطوي عليها كل مرحلة من مراحل اريكسون قد تكون هامة في حياة الطفل .

على أن مقاربة التحليل النفسي على اختلاف تفسيراتها يجب أن تحظى باهتمام العاملين في ميدان تربية الطفولة المبكرة . فقد ولى الزمن الذي كان ينظر فيه الى مشكلات الطفولة على أنها مشكلات عابرة ليس لها أثر كبير في بقية مراحل الحياة ، وبات الجميع يعترفون بخطورة السنوات الأولى من الطفولة في نمو الشخصية . ولهذا الاعتراف مقتضياته من الزاويتين الوقائية والعلاجية .

والواقع أن الفارق الرئيس بين الطرائق التقليدية في التربية يتمثل في كون الطرائق الحديثة تتمحور حول الطفل : فلا بد إذاً ، إستناداً إلى هذا المبدأ ، من معرفة الطفل وخبراته السابقة وحاجاته الحالية ، لكي تأخذ التربية هذه الظروف بالحسبان في عملها الذي يطمح الى تكوين الموجود الانساني في كليته .

ثانياً ـ نظريات التعلم

ظهرت هذه النظريات في مجال علم النفس ، وارتبط تطورها وتطبيقها بأسماء أعلام مثل واطسن Watson وبافلوف Pavlov وهل Hull وسكينر Skinner . وقد اكتشف العديد منها من خلال بحوث أجريت على الحيوانات كالحمام والفئران والكلاب والقردة ، على أن الإنسان دُرس أيضاً على نطاق واسع . وتطبيق نظريات التعلم العامة على الناس ومن ضمنهم الأطفال الصغار يتفق مع المنطق ، ويأتي بالفائدة في معظم الأحيان .

تعريف التعلم

هناك تعريفات عديدة للتعلم ، ولكننا سنستخدم التعريف الذي وضعه كمبل Gregory Kimble ، فمضمونه يشتمل على ما جاءت به التعريفات الأخرى . يقول

كمبل : « التعلم تغير دائم نسبياً في السلوك الكامن يحدث نتيجة ممارسة حصلت على تعزيز » . ماذا يعني ذلك بالضبط ؟

يقول كمبل أولاً « التعلم تغير دائم نسبياً في السلوك » ، وهكذا يستبعد التغيرات المؤقتة في السلوك ولا يعدها تغيرات تم تعلمها . فالطفل على سبيل المثال ، ينام حين يتعب ويأكل حين يجوع . وهذه تغيرات واضحة في السلوك ، ولكنها لا تمثل على الأغلب تعلماً جديداً ، بل هي تغيرات مؤقتة راجعة الى تحول في الدافعية .

كما أن كمبل يدرج كلمة « ممارسة » في تعريفه للتعلم ، ويستبعد بذلك تغيرات السلوك الناجمة عن عوامل مثل الشيخوخة والمرض أو الحوادث الطارئة ، تلك العوامل التي يمكن أن تؤدي الى تغيرات متنوعة دائمة في السلوك ، لكنها لا تعد تغيرات مكتسبة بالتعلم . فالسلوك الكامن لطفل تعرض لتلف في الدماغ نتيجة حادث سيارة ، على سبيل المثال ، يمكن أن يتغير تغيراً دائماً ، ولكنه ليس تغيراً نجم عن الممارسة ، ولا يعد تعلماً جديداً .

ويلاحظ أيضاً أن كمبل استخدم تعبير « السلوك الكامن أو القدرة على السلوك » لا مجرد كلمة « السلوك » . ويمكن إيضاح الفارق بين هذا وتلك عن طريق المثال التالي : لنفترض أن هناك معلماً لمجموعة من الأطفال الصغار ، وأن طفلاً صغيراً التحق بالمجموعة في يومه الأول . وربما كان هذا الطفل يجيد الركض والقفز والتلوين وركوب الدراجة وعدداً من الفعاليات التي يقوم بها الأطفال الآخرون (أي أن لديه القدرة على القيام بهذه الفعاليات) ، ولكن المعلم لا يعرف شيئاً عن ذلك لأن الطفل يبدو خجولاً متعلقاً بأمه أو أبيه . وهكذا فإن قدرته على القيام بهذه الفعاليات تبقى كامنة حتى يشعر بالثقة والأمان في محيطه الجديد . إن قدرات العديد من الأطفال لا تظهر حين يلتحقون بالمدرسة للمرة الأولى . وتختلف سرعة التعبير عن السلوك المكتسب بالتعلم من طفل لآخر ومن حالة إلى أخرى . فأسرار الأطفال تتكشف للمعلم الذي يوحي لهم بالثقة والدعم أسرع مما تتكشف للمعلم الذي يبدي لهم الفظاظة والرفض .

ومن هنا ، كان من الضروري التمييز بين « الأداء » (Performance) و« التعلم » (Learning) ، حين ندرس التعلم . فأداء الطفل ليس بالضرورة مقياساً لتعلمه . إن التعلم غير مرئي ، وقد لا يرى البتة إذا لم يكن لدى الطفل دافع لاظهار ما تعلمه . لذلك حين نحاول الاستدلال على مدى تعلم الطفل بالاستناد الى أدائه ، علينا أن نعي حقيقة ان الدافعية والتعلم معاً يحددان الأداء . وبتعبير آخر ، إن ما نراه ليس بالضرورة ما تعلمه الطفل . فهناك أسباب عديدة تجعل الطفل يمتنع عن إظهار كل ما يعرف (مكارثي وهيوستن) .

والقسم الأخير من التعريف الذي يلفت الانتباه هو « الممارسة التي حصلت على تعزيز » . والتعزيز هام جداً يجب على المعلم أن يفهمه ، وأن يتعلم استخدامه ، وله مقتضيات كثيرة ، كما أن تطبيقه في الصف ، وفي الحياة بصورة عامة ، ربما كان من أهم الوسائل التي يمتلكها المعلم . على أنه مفهوم شديد التعقيد يحتاج الى وقفة مطولة بعض الشيء ، لذلك نكتفي الآن بالقول إن التعزيز هو الجزاء ، ونترك التفصيل فيه فيما بعد .

أ ـ الاشراط التقليدي **Classical Conditioning**

يحدث التعلم بأشكال متنوعة عند الانسان والحيوان ، منها الاشراط التقليدي ، الذي يسمى أيضاً الاشراط الاستجابي respondent والبافلوفي (نسبة الى بافلوف) . وهو أبسط أشكال التعلم ، ولكنه ليس أقلها شأناً . وتعود أهميته في تربية الطفولة المبكرة الى أثره في تكوين استجابات الاطفال الانفعالية للناس والأماكن والأشياء .

إن تجربة بافلوف (مع الكلب) ، التي يتوصل فيها الى جعل الكلب يفرز اللعاب قبل أن يقدم له اللحم ، بل حتى دون أن يقدم له ، معروفة جداً وليس من الضروري شرحها . يكفي أن نقول أن التجربة تتضمن خطوات ثلاث هي :

1 ـ مثير طبيعي (اللحم) ← استجابة (إفراز اللعاب) .
2 ـ مثير طبيعي (اللحم) + مثير اصطناعي (صوت) ← استجابة(إفراز اللعاب) عدة مرات .
3 ـ مثير إصطناعي (الصوت نفسه) ← استجابة (إفراز اللعاب) .

وربما بدا للوهلة الأولى أن لا علاقة لهذه التجربة بسياق تربية الطفولة المبكرة . على أن الأمر خلاف ذلك . فقد أثبتت التجربة ظاهرة تتضح أهميتها من التجربة التي أجراها كل من واطسون Watson ورينر Rayner ، والتي أشرط فيها طفل صغير اشراطاً تقليدياً على الخوف من الفأر الأبيض ، بالرغم من أن الطفل أحب الفأر قبل التجربة وأراد أن يلعب معه . فخلال التجربة تكرر تقديم الفأر الأبيض مصحوباً بصوت مخيف ناتج عن قرع مطرقة على قضيب حديدي . وسرعان ما أصبح تقديم الفأر وحده يثير استجابة الخوف لدى الطفل . ولم يتوقف الأمر عند تعلم الطفل الخوف من الفأر الأبيض ، بل ان الخوف عمّ ليشمل الأرنب الأبيض والكلب الأبيض والفراء الأبيض . وهكذا حدثت استجابة انفعالية سالبة بفعل الاشراط التقليدي . وقد توقف هذا النوع القاسي من التجريب لحسن الحظ (مكارثي وهيوستن) .

إن الأطفال الصغار يتعرضون غالباً لأشكال عديدة من الاشراط الانفعالي

التقليدي . وهم يتعلمون عن طريق الاشراط ، الاستجابة بطرق معينة ، لمثيرات معينة .

مقتضيات الاشراط التقليدي في مجال تربية الطفولة المبكرة : ما الذي يعنيه الاشراط الكلاسيكي أو التقليدي لمعلم الأطفال الصغار ؟ كيف يستطيع استخدام هذا المفهوم في المدرسة ؟ هل لهذه الأساليب المطورة في المختبرات النفسية مقتضيات مفيدة للعلاقات الانسانية خارج المختبرات ؟

الواقع أن للاشراط التقليدي مقتضيات عديدة ولا سيما في مجال الاستجابات الانفعالية . وحين يكون المعلم عارفاً بكيفية تشكل الاستجابات الانفعالية ، إيجابية كانت أم سلبية ، فإنه يستطيع أن يجني من ذلك ثلاث فوائد هامة تتلخص فيما يلي :

1 ـ يستطيع المعلم أن يتجنب الحالات التي يمكن أن تقود الى استجابات انفعالية سلبية غير مناسبة .
2 ـ يستطيع المعلم أن يخطط الاجراءات وينظم المحيط بصورة يطمئن فيها الى حصول الاستجابات الانفعالية المناسبة لدى الأطفال .
3 ـ بما أن الأطفال يحملون غالباً بعض الاستجابات السلبية غير المناسبة ، التي تعلموها إما قبل الالتحاق بالمدرسة ، أو خلال فترة كان معلم المدرسة فيها غير مسيطر على الموقف ، فإن المعلم الواعي يمكن أن يفهم كيف تطورت هذه الاستجابة ، ويساعد الطفل على اكتساب استجابات جديدة أكثر ملاءمة للحالة نفسها .

إن تقديم حالة جديدة ، أو نشاط جديد ، أو شخص جديد للطفل يمثل الظرف الأمثل لاستخدام المعلم معرفته بمبادىء الاشراط التقليدي . فجدة هذه الحالات ، وحدها ، كافية لاشعار الطفل بالقلق . على أنه إذا رافقتها أحداث مزعجة إضافية ، مثل الأب الغاضب ، أو المعلم اللامبالي أو المرهق ، أو أيضاً الصوت العالي المشوش ، فإن الاستجابات الانفعالية يمكن أن تصبح مشروطة كلاسيكياً إزاء هذه الحالة الجديدة .

إن تقديم الحالات الجديدة للطفل ، كما ذكرنا أعلاه ، يرتدي أهمية خاصة في حد ذاته ، لأن مجرد لقاء « المجهول » يمكن أن يهدد شعور الطفل بالأمان . ومن هنا كانت إضافة أي محتوى إنفعالي للحالة ، يمكن أن تخفف من قلق الطفل أو تزيد فيه .

إن تقديم الحالات الجديدة للطفل ، كما ذكرنا أعلاه ، يرتدي أهمية خاصة في حد ذاته ، لأن مجرد لقاء « المجهول » يمكن أن يهدد شعور الطفل بالأمان . ومن هنا كانت إضافة أي محتوى إنفعالي للحالة ، يمكن أن تخفف من قلق الطفل أو تزيد فيه .

مثال ذلك : إن وضع غرفة الصف أثناء فترة النوم (بأثاثه الموضوع جانباً ، والألعاب المخبأة في الخزائن ، والأسرة النقالة شبه العارية ، والأضواء الخافتة) يمكن أن يثير الخوف لدى الطفل الذي لم يجر إعداده لذلك . فإذا أضيف الى هذا الجو برودة الطقس أو لامبالاة المعلم ، فإن المشاعر السلبية التي ترتبط بفترة النوم يمكن أن تستمر ، وأن تقود الى صعوبات أخرى في المستقبل (بكاء الطفل ، سريان العدوى إلى بقية الأطفال ، غضب المعلمين . . . وقد تمتد الصعوبات الى سلوك الطفل في المنزل) .

أما إذا رتب الصف بشكل مريح (فاسمع الأطفال الموسيقى العذبة أو القصص الخاصة ، وزودت أسرتهم بالأغطية البهيجة والحشايا بل وبالألعاب العزيزة عليهم والتي يأتون بها من المنزل ، وطاف المعلم بينهم بوجه بشوش يربت على كتف هذا ، ويحقق رغبات ذاك) فإن الاستجابات الانفعالية الايجابية لا بد من أن تظهر تجاه هذا الحدث الجديد .

إن العامل الاساسي في هذه العملية هو المعلم الهادىء القادر المحب للطفل . فالمعلم يصبح هنا المثير الاصطناعي الذي يطلق الاستجابة الانفعالية الايجابية إزاء جو المدرسة . والمعلم الذكي يستطيع أن يرى أمثلة عديدة لتطبيق الاشراط التقليدي في عمله اليومي . وتزداد هذه القدرة مع الخبرة بالطبع .

ب ـ الاشراط الوسيلي أو الأداتي **Instromental conditioning**

إن العَلَم البارز في هذا الميدان هو البروفسور سكينر من جامعة هارفارد الذي كتب كتباً ومقالات عديدة ، كما أعد جهازاً للتجريب يدعى « علبة سكينر » . وهذه العلبة تتكون في أبسط أشكالها من مكعب يحوي رافعة وطبقاً للطعام ، وقد ركبت الرافعة بحيث تسقط حفنة من الطعام في الطبق حين يجري الضغط عليها . وتتمثل التجربة في وضع حيوان جائع في العلبة كالأرنب مثلاً ، وتعليمه أن يضغط على الرافعة بانتظام للحصول على المكافأة (وهي هنا حفنة الطعام) ، ويمكن مساعدة « عملية التعلم » هذه بتقنية تعرف باسم « التشكيل » ، سيجري الحديث عنها فيما بعد .

إن الأرنب الذي يتعلم الضغط على الرافعة للحصول على الطعام يشكل نموذجاً بسيطاً للاشراط الوسيلي . ومن هنا يمكن النظر الى الاشراط الوسيلي على أنه تعلم القيام بشيء ما (وأداء عمل ما) لنيل مكافأة .

ومن أمثلة هذا الاشراط في السياق الانساني : تعلم أحد الأطفال المحافظة على نظافة غرفته لنيل الاطراء أو المكافأة المادية من أهله ، وتعلم أحد الأطفال الكلام لنيل مكافأة اجتماعية ، وتعلم أحد الأطفال الامساك بالمقص للشعور بالثقة بنفسه ،

الخ . . . وقد تبين أن الاشراط الوسيلي ظاهرة إنسانية واسعة الانتشار ، بالرغم من أن التجارب أجريت في البداية على الحيوان . وقد أطلق سكينر إسم الاشراط الاجرائي Operant conditioning على هذا النوع من الاشراط . على أن بعض علماء النفس يميزون بين الاشراط الوسيلي والاجرائي . وفيما يخص هذا الكتاب سيستعمل الاشراطان على أنهما شيء واحد أو مترادفان .

التعزيز الإيجابي والسلبي : لمفهوم التعزيز أهمية كبرى في فهم الاشراط الوسيلي ، لأن الاستجابات المتعلمة وسيلياً هي استجابات معززة في أساسها . فالطفل يكرر الأفعال التي حصلت فيما مضى على تعزيز .

وهناك نوعان من التعزيز : إيجابي وسلبي . فالتعزيز الإيجابي هو كل ما يفيد في تقوية الاستجابات حين يقدم للفرد إثر قيام هذا الفرد باستجابة . فحين يبذل طفل ما جهداً لتشكيل عجينة الورق ويلقى تعزيزاً من المعلم (بأن يقول له جيد) على سبيل المثال ، سيكون هذا الطفل أكثر نزوعاً للاشتغال بعجينة الورق .

ومن الطبيعي أن تختلف نظرة الناس إلى ما يعد مكافأة . وفيما يخص الأطفال الصغار هناك الكثير من المعززات الإيجابية التي تساعد التعلم ، منها ما هو جلي ، ومنها ما هو أقل وضوحاً ، كالحصول على الانتباه أو الألعاب أو الهدايا أو مديح الأهل والمعلمين ، أو العناق والقبلات ، أو الفرصة لممارسة فعالية محببة ، أو مجرد الشعور بأنهم أثبتوا جدارتهم وأصبحوا أكبر من ذي قبل . وقد تبين أن مجرد إرضاء حب الاطلاع ، أو إظهار الكفاءة أو التعلم نفسه يمكن أن يكون مجزياً للأطفال .

أما التعزيز السلبي فهو ابعاد شيء غير محبب عن الطفل ، أو إزاحته عن وضع التعلم بعد ظهور استجابة ما ، بغية تقوية هذه الاستجابة . فالتخلص من المؤثرات المؤلمة أو المزعجة كالحرارة أو البرودة أو الضجة يمكن أن يؤدي الى الرضا .

ومع أن بعض علماء النفس يعتقدون بأن التعلم يمكن أن يحدث دون تعزيز ، فمن الصعب أن ينكر المرء أن للمكافآت تأثيراً قوياً في السلوك . ومن الصعب أيضاً ، بل من المستحيل ، التفكير في حالة يحدث فيها التعلم دون معززات . ولنتذكر دائماً أن المعززات كثيرة ، وهي تختلف من حالة إلى أخرى .

أشكال التعزيز : من الواضح ان الاشياء والاحداث التي يمكن أن تشكل معززات كثيرة جدا . فكل ما هو مرغوب محبوب يمكن استخدامه على أنه معزز إيجابي . على انه في سياق ما قبل المدرسة أو الطفولة المبكرة هناك أصناف من المكافآت أو

المعززات تفيد بشكل خاص . وبهذا الصدد يجري التمييز عادة بين الجزاء الداخلي والجزاء الخارجي .

يمثل النشاط جزاءً داخلياً إذا كان مجرد الانخراط فيه يشكل جزاء . فحين يلعب الأطفال يتعلمون الكثير عن أنفسهم وعن العالم الذي يحيط بهم . ويبدو معظم هذا التعلم معززاً داخلياً فقد تبين من خلال التجارب المخبرية أن إرضاء حب الاطلاع ، واستكشاف المحيط ، ومعالجة الاشياء التي يحتويها تشكل معززات داخلية قوية . ويشعر العديد من المربين أن الكثير من خبرات التعلم ما قبل المدرسي تحصل في سياق أنشطة اللعب المجزية داخلياً .

أما الجزاء الخارجي فهو الجزاء الذي يأتي من خارج النشاط . فإذا تعلم الطفل ، على سبيل المثال ، أن يركّب بيتاً من قطع متعددة ، لمجرد التسلية فإن الجزاء يكون داخلياً ، أما إذا تعلم تركيب البيت بقصد نوال مديح المعلم ، أو الظهور على الأقران ، حينئذٍ يكون الجزاء خارجياً .

هناك تمييز آخر يثار ، في سياق تربية الطفولة المبكرة ، وهو التمييز بين المكافآت المحسوسة والمعنوية أو الاجتماعية . فالمكافآت الاجتماعية هي استجابة الأناس الآخرين التي تتمتع بقوى تعزيزية (كالمديح والعطف والنقد) ، أما المكافآت المحسوسة فهي الأشياء أو الاحداث الأخرى (مثل الطعام والألعاب والمكافآت) . ويشعر العديد من الباحثين الآن بأن المكافآت الاجتماعية تناسب مجال تربية الطفولة المبكرة أكثر من غيرها . فبالرغم من أن معظم الناس ما يزالون يتحكمون في الأطفال عن طريق غمرهم بالحلوى (وهذا جزاء فعال بالتأكيد) ، فإن المربين يشعرون بأن هذا الشكل من التحكم غير مناسب إذا ما توافرت المكافآت الاجتماعية .

التشكيل Shaping : إن الفار ـ كما ذكرنا سابقاً ـ يتعلم في علبة سكنر أن يضغط على الرافعة بانتظام للحصول على دفعة الطعام ، لكنه قد لا يتعلم هذا السلوك على الاطلاق ، إذا ترك كلياً لسعيه الخاص ؛ بل قد لا يتعلم عملية الضغط على الرافعة نفسها ، وحتى لو تعلمها فقد لا يربط بين هذه العملية وظهور المكافأة . ومن هنا فإن على المجرب أن يساعد الحيوان من خلال استخدام إجراء يسمى « التشكيل » ، يقوم المجرب الذي يتحكم في إظهار الطعام أثناءه بمكافأة الحيوان حين يقترب أكثر فأكثر من السلوك المرغوب فيه . فالمجرب يكافىء الحيوان أولاً حين يقف باتجاه الرافعة ، ثم يقرن هذه المكافأة باقتراب الحيوان من الرافعة ، ويربطها فيما بعد بلمس الرافعة ، ويرقفها أخيراً على عملية الضغط على الرافعة . وحين نقارن ما يستغرقه الحيوان من وقت

للتوصل الى السلوك المطلوب باستخدام هذا الاجراء ، مع ما يستغرقه من وقت إذا ترك لسعيه الخاص ، نرى أن هذا الاجراء قد يختصر الوقت الى دقائق ، في حين يضطر الباحث بدونه إلى شهود عدد غير محدود من المحاولات والخيبات ربما امتدت فترة طويلة من الزمن (مكارثي وهيوستن) .

وإذا سئلنا عما إذا كانت لهذه المعطيات المأخوذة من التجارب المخبرية على الفئران صلة بالحياة خارج المختبر ، وعن قيمتها لمعلمي الاطفال الصغار ، فإننا نجيب بأنها قد تكون ذات فائدة كبيرة جداً . فملاحظة عدد قليل من الأمثلة تبين أن هذا النموذج البسيط للتعلم يتضمن العديد من مكونات الحالات الانسانية المعقدة ، وأن المهارة في تشكيل التقنيات (مع الاختيار الدقيق للمكافآت) يمكن أن تكون من أكثر تقنيات التعليم المتوافرة لمعلمي الأطفال الصغار تأثيراً . ولا نعني بذلك أن نظرية التعلم هذه تمثل الجواب الوحيد لكل مشكلاتنا ، أو انها تفضل المقترحات الأخرى ، ولكننا نعتقد أن ضمها الى المقاربات الأخرى التي تحظى بالاعتراف حالياً في هذا الميدان يؤدي خدمات جمة للمربي في مرحلة الطفولة المبكرة أو فيما قبل المدرسة .

ثالثاً ـ نظرية جان بياجه Jean Piaget (1896 -1980)

شهد العقدان الماضيان نشوء اهتمام قوي واسع بعمل جان بياجه ، مما جعله يسيطر على ميدان علم النفس النمائي . وبالرغم من أن العمل تعرض لانتقادات عدة ، فإن القليلين يمكنهم أن ينكروا قدره الكبير .

كان اهتمام بياجه الأول علم الأحياء ، على أنه تابع دراسات واسعة في مجالات الفلسفة والاجتماع والدين وعلم النفس ، واهتم بشكل خاص بنظرية المعرفة .

لقد حصلت لدى بياجه قناعة بأن امتزاج الدراسات البيولوجية والنفسية يمكن أن يكون ذا فائدة في دراسة تطور المعرفة والفكر عند البشر ، وكان واثقاً من أن نتائج مثل هذه الدراسة يمكن أن يعبر عنها بلغة المنطق الدقيقة . أضف إلى ذلك أنه كان قانعاً بأن مثل هذا البحث يجب أن يبدأ بدراسة النمو الفكري عند الأطفال الصغار ، وتلك لعمري ميزة جعلت عمله محبباً مقنعاً . وهكذا قام بياجه ، مع زوجه ومساعديه ، بدراسة الأطفال طوال أكثر من نصف قرن ، وكتبوا معاً ما يزيد عن الثلاثين كتاباً ، ونشروا أكثر من مئة مقال . وخلال تلك السنوات طوروا ـ جزئياً على الأقل ـ نظرية عن نمو الذكاء ما تزال تحظى بالتقدير ، وتحفز على القيام بمزيد من البحوث والدراسات في عدد من البلدان .

ولما كان من المستحيل تقديم جميع فكر بياجه ـ الشديد التعقيد والتجريد ـ في

صفحات قليلة ، فإننا سنقتصر على تناول بعض أفكاره الرئيسة الهامة ، كما سنحاول التركيز على بعض مقتضيات عمله في مجال تربية الأطفال الصغار .

المجال الذي عمل فيه بياجه

حاول بياجه أن يكتشف كيف يكتسب البشر المعرفة والقدرة على التفكير المنطقي . وقد انطلق من فكرة مؤداها أن الطفل الصغير يأتي الى العالم بدون معرفة حقيقية . وهو لا يملك إلا بعض الافعال المنعكسة (المص Sucking ، النظر Looking ، الوصول reaching ، القبض grasping ، البكاء crying) ، على أن الطفل يملك إمكاناً موروثاً للتعلم ، ولديه دافعية للتعلم أيضاً . لذلك أراد بياجه أن يعرف كيف ينتقل الطفل الصغير من هذا الوضع الى وضع المراهق المعقد المنطقي القادر على المعرفة .

فكيف يحدث هذا الانتقال ؟ كيف يتعلم الطفل معلومات عن العديد من الأشياء والناس في العالم ، عن العديد من العلاقات ، والعديد من القواعد والقوانين ، والعديد من أشكال السلوك ؟ كيف يكتسب لغة كاملة خلال سنوات قليلة ؟ وكيف يتعلم القراءة والكتابة ؟ وكيف يتمكن من الحساب ، والمعايير الاجتماعية والألعاب ؟ ما العمليات التي ينطوي عليها اكتساب المعرفة كلها ، وبتعبير آخر ، كيف يحدث النمو العقلي أو المعرفي ؟ هذا ما انصب عليه اهتمام بياجه .

وحين يدرك المرء ضخامة المهمة التي أخذها بياجه على عاتقه ، لن يدهش إذا ما علم أن بياجه لم يقدم إجابات عن جميع الأسئلة ، حتى بعد خمسين عاماً من البحث . على أنه سيعلم في الوقت نفسه أن الخمسين عاماً لم تذهب هباء ، فبياجه رائد يحظى بالتقدير في هذا المجال .

الطرائق التي استخدمها بياجه

لقد علمنا لتونا أن بياجه رأى من الضروري التركيز على الأطفال بدلاً من الراشدين ، ولكن ما النهج الذي اتبعه لدراسة المعرفة والتفكير؟ إنه النهج العيادي (الاكلينيكي) . لقد انتقدت طرائق بياجه ووسمت بأنها كيفية غير دقيقة ، ولكنها حازت على التقدير في الوقت ذاته لأنها حساسة بشكل لا يصدق لاستجابات البشر . وقد تكون هذه الطرائق على المدى البعيد أكثر قيمة من التجارب المضبوطة بعناية شديدة . إن بياجه يبدأ في الطريقة العيادية للدراسة بطرح سؤال على الطفل ، ثم يبني الأسئلة الأخرى استناداً الى إجابته (الطفل) ، وهكذا يكتشف إجابات شيقة . ويعتقد

بياجه أن ما يمكن تعلمه حول تفكير الطفل عن طريق اجاباته الخاطئة ، يمكن أن يساوي ما يتعلمه عن طريق تحليل إجاباته الصحيحة ، أو يفوقه . فإجابات الطفل هي التي تقرر الأسئلة اللاحقة . إن طرح الأسئلة بعناية والاصغاء بعناية هما مفتاح فهم تفكير الطفل . وقد أضاف بياجه أخيراً الى الطريقة العيادية معالجة بعض الأشياء أو المواد (كالطين مثلاً) . وعن طريق هذا التطوير يمكن للأسئلة أن تركز حول افعال الطفل أيضاً بدلاً من الاقتصار على الاجابات اللفظية فقط ، فاستخدام الأشياء يمكن أن يقدم مساعدة كبيرة مع الأطفال الصغار الذين لم يبلغوا مستوى جيداً من التفكير اللفظي أو المجرد .

وقد استخدم بياجه ، في إحدى مراحل عمله ، مقاربة أخرى . فقام ، هو وزوجه ، بدراسة طفولة أطفالها الثلاثة منذ الولادة وحتى ما يقارب الثانية من العمر ، ولاحظا الأطفال أثناء ذلك وسجلا كثيراً من التفاصيل عن تصرفاتهم الخاصة ، مع تحديد السن التي ظهرت فيها .

لقد كان هنالك بعض التفاعل مع الأطفال ، واستخدام لبعض الأشياء ، ولكن اللغة والأسئلة لم تستخدم إلا بقدر قليل جداً ، لسبب واضح وهو أن الأطفال كانوا صغاراً جداً . وهكذا فإن هناك تداخلاً بين طريقة الملاحظة والطريقة العيادية ، على أن الثانية تعتمد على الأسئلة بقدر أكبر مما تفعل الأولى .

وقد قادت دراسة بياجه لاطفاله الى وضع العديد من الفرضيات والتأكيدات التي شكلت العمود الفقري لنظريته .

النتائج التي توصل اليها بياجه

مراحل النمو :

يعتقد بياجه أن الذكاء والمعرفة والقدرة على التفكير المنطقي تنمو من الولادة حتى المراهقة بشكل منتظم ، يمكن توقعه الى حد ما . ومن أجل أغراض الدراسة والايضاح قسم هذا النمو الى أربع مراحل رئيسة ، كما قسم بعض المراحل الرئيسة الى مراحل فرعية . ويشعر بياجه بأنه يستطيع أن يصف نوع المعرفة التي يكتسبها الطفل ونوعية تفكيره في كل من هذه المراحل. وبما أن بياجه تحدث عن الأعمار المتعلقة بهذه المراحل الرئيسة والفرعية بصورة تقريبية ، نستطيع أن نستنتج أن الأطفال يختلفون من حيث الفترة الزمنية التي يجتازون فيها هذه المراحل ، على أن جميع الأطفال يجتازون هذه المراحل حسب الترتيب نفسه ، وبتعبير آخر إن جميع الأطفال يكتسبون مهارات معينة بالترتيب نفسه بالرغم من أن أحدهم قد يكون سابقاً للآخر في أي عمر من الأعمار .

وتعود أهمية هذه المراحل إلى أنها قد تكون على صلة كبيرة بالمهمة التي تواجه المربي .

ونود أن نبين ، أن مناقشتنا ستتركز على المرحلتين الأوليين ، لأنهما المرحلتان اللتان تغطيان الفترة الزمنية المقابلة للمدرسة قبل الابتدائية . على أننا سنعمد الى تقديم لمحة سريعة عن المرحلتين التاليتين في سبيل إبراز استمرار النمو وإعطاء صورة شاملة عنه .

أ ـ المرحلة الحسية الحركية (من الميلاد حتى السنة الواحدة والنصف أو السنتين)

لا بد من التشديد على أن المرحلة الحسية الحركية هي مرحلة نمو سريع . فإنجازات الطفل خلال هذه المرحلة تثير الدهشة فعلاً . وبياجه يعترف بأهمية الأحداث التي تقع أثناء هذه الفترة ، ويعتقد أنها حاسمة في عملية النمو العقلي . وهكذا فإن بياجه ، شأنه في ذلك شأن علماء آخرين مثل فرويد Freud وايركسون Erikson يدرك تماماً أهمية المراحل المبكرة جداً في الحياة ، على أن تركيزه على النمو العقلي فريد في بابه . أما الخصائص التي تميز هذه المرحلة فهي ما يلي :

الدافعية : يبدأ الطفل حياته ـ كما ذكرنا ـ بمجموعة من الآليات الحسية ، والمنعكسات الحركية . ومن هنا تسمية هذه المرحلة بـ « الحسية ـ الحركية » . ومن هذه البدايات تنمو المخططات والبنى المعرفية التي تتسم بها حياة الراشد . إن الطفل يتعلم خلال هذه الفترة عن طريق التفاعل المباشر مع محيطه ، ولغته تكون محدودة جداً في القسم الأعظم منها . ويلاحظ بياجه أن الطفل كثير النشاط أثناءها ، يدفعه الى ذلك أشياء ثلاثة هي :

1 ـ النزعة لممارسة أفعاله المنعكسة وأي سلوك آخر تكوّن لديه ، وتعميم هذه الاستجابات على مثيرات متنوعة .
2 ـ الميل للاطلاع على خبرات معتدلة في جدتها .
3 ـ الحاجة لاقامة توازن بين عمليتي التمثل والمواءمة .

ويمكن النظر الى هذه الأشياء على أنها دوافع داخلية .

التفكير المتمركز حول الذات : يكون الطفل خلال هذه المرحلة ، والقسم الأكبر من المرحلة التالية متمركزاً حول ذاته . وكل ما يدركه الطفل ويفعله يدور حول نفسه وحاجاته . كل شيء إما أن يكون ملكاً له ، أو مرتبطاً به ارتباطاً مباشراً . وهو لا يعرف العالم بصورة مستقلة عن نفسه .

ومن أهم المفاهيم التي يترتب على الطفل تكوينها خلال هذه المرحلة مفهوم

« استمرار الأشياء » وهـذا يعني أن الطفـل يجب أن يتعلم ان للاشيـاء (كالألعـاب والملابس وقطع الأثاث والناس . . الخ) وجوداً قائماً بذاته مستقلاً عن حالة الطفل الذاتية .

فبحسب بياجه ، إن الطفل المتمركز حول ذاته يرى العالم على هيئة صور غير مترابطة تظهر وتختفي ، وحين لا يستطيع الطفل رؤية شيء ما ، فإن هذا الشيء يتوقف عن الوجود بالنسبة إليه .

وفيما يلي سنستخدم إحدى ملاحظات بياجه العـديدة للتمثيـل لعدم استمـرار الأشياء الناجم عن التمركز حول الذات . (الأرقام . . ، 7 ، 28 فيما يلي تدل على عمر الطفلة بالسنوات والشهور والأيام) .

في عمر (. . ، 7 ، 28) تحاول جاكلين أن تمسك بلعبة على هيئة بطة موضوعة في أعلى لحافها . تقارب جاكلين الامساك بالبطة وتهز نفسها فتنزلق البطة الى جانبها وتسقط قريباً من يدها خلف طية في الشرشف . إن جاكلين تتابع الحركة بعينيها ، كما تتابعها بيـدها الممـدودة ، ولكن ما ان تختفي البطة ، حتى تتوقف عن كـل شيء . فجاكلين لا يخطر ببالها أن تفتش خلف طية الشرشف وهو شيء سهل جداً (وجدير بالذكر أنها تعصر الشرشف بيديها آلياً ولكن دون أن تفتش على الاطلاق) . وحينئذٍ أقوم بنفسي بأخذ البطة من المكان الذي تختفي فيه ، وأضعها قرب يدها ثلاث مرات . وفي المرات الثلاث تحاول جاكلين أن تقبض عليها ، ولكن حين تقترب من الامساك بها آخذها وأخفيها تحت الشرشف أمام ناظريها فتسحب جاكلين يدها وتتوقف عن المحاولة . ومع أني جعلتها في المرتين الثانية والثالثة تمسك بالبطة من خلال الشرشف وتهزها فترة قصيرة ، فإن الطفلة لم يدر بخاطرها أن ترفع الشرشف . (بياجه 1954) .

مفاهيم الحقيقة الواقعية : في هذه المرحلة يطور الطفل أيضاً فهماً أولياً لتلك العوامل مثل المكان والزمان والسببية ؟ على أن الطفل يتعلم عن هذه الأمور من خلال التفاعلات الشخصية مع البيئة ـ كما هي الحال دائماً ـ فإذا أراد الطفل مثلاً لعبة موضوعة في الجانب الآخر من الغرفة ، ولكن هناك وسادة بين اللعبة وبينه ، فإن الطفل يتعلم أخيراً أن يلف حول الوسادة أو أن يزيح الوسادة وهو يزحف باتجاه اللعبة . وأثناء هذا الحدث البسيط يكتسب الطفل خبرة بالمكان والزمان والسببية ، ويكتشف أن الوسادة موجودة أمام اللعبة ، وأن اللعبة موجودة خلف الوسادة . إن الطفل يصل الى الوسادة قبل الوصول الى اللعبة . وهو يصل الى اللعبة بعد أن يمر بالوسادة . وهو أيضاً يسبب إزاحة الوسادة من الطريق بدفعها بيده .

التقليد : يظهر التقليد خلال الأشهر القليلة الأولى من الحياة . ففي البداية يستطيع الطفل أن يكرر حركاته فقط . وفيها بعد يستطيع أن يقلد نموذجاً على أن يكون هذا النموذج تكراراً لأحد تصرفاته الخاصة . مثال ذلك ما يذكره بياجه :

ـ حين كانت الطفلة في عمر (1 ، 3 ، 5) ، لاحظت اختلافاً في أصوات ضحكتها فقلدتُها . فاستجابت لذلك بتكرار هذه الأصوات بوضوح ، ولكن بعد أن كانت قد أصدرتها قبل ذلك مباشرة (بياجه 1962) . ولا يصبح الطفل قادراً على تقليد سلوك شخص آخر إلا في فترة متأخرة من هذه المرحلة ، حين يصبح الطفل أكثر وعياً بالمحيط على أنه شيء منفصل عنه ، وحين تنمو مهاراته بدرجة أكبر . لكن الأمور تسير بسرعة بعدئذٍ ، ففي نهاية المرحلة الحسية الحركية يصبح الطفل قادراً على تقليد نماذج بعد فاصل زمني . يقول بياجه :

ـ في عمر (1 ، 4 ، 3) ، تلقت جاكلين زيارة صبي صغير في عمر (1 ، 6 ، 3) اعتادت أن تراه بين الحين والآخر . واتفق أن الطفل مر بعد عصر ذلك النهار بنوبة من المزاج السيء . فحين حاول الطفل أن يأخذ لعبة على شكل قلم ، صرخ بصوت عال ودفع القلم الى الخلف وداسه بقدمه . وقفت جاكلين تراقبه بدهشة لأنها لم تشهد منظراً كهذا من قبل . وفي اليوم التالي ، صرخت هي نفسها حين لعبت بالقلم وحاولت أن تحركه وهي ترفس الأرض بقدمها عدة مرات على نحو متتال . إن عملية تقليد المشهد كلها كانت مذهلة تماماً . فلو أنها حدثت بعد المشهد مباشرة لكان من الطبيعي ألا تنطوي على تصور لظروفها . ولكن التقليد هنا أتى بعد فاصل زمني بلغ أكثر من اثنتي عشرة ساعة . ومن هنا كان التقليد ينطوي ، من دون شك ، على عنصر من التصور أو التصور المسبق (بياجه 1962) . إن الطفلة تعيد هنا أفعالاً لنموذج غائب بالاعتماد على ذاكرتها . وهذا يقتضي أن يكون الطفل قد أجرى بعض التصور « العقلي » الرمزي . هذه القدرة على التقليد يمكن النظر اليها على أنها تضييق للشقة بين النشاط الحسي الحركي والذكاء اللاحق .

إنجازات أخرى : يكون الطفل مشغولاً أثناء المرحلة الحسية الحركية باكتساب قدر واسع من القدرات الجديدة ومن تقنيات التكيف . فهو مثلاً ينضج جسمياً بسرعة أكبر ، ويباشر ربط الأشياء المبصرة بالأصوات (كأن يتعلم مثلاً أن الثلاجة تصدر صوت الهمهمة الذي يسمعه) ويبدأ الزحف ، ثم المشي . وهو يطور القدرة على تمييز أشخاص معينين (كأفراد العائلة والأصدقاء) ، وهو يستطيع توقع حدوث أشياء عديدة استناداً إلى أدلة متنوعة (كأن يعرف أن البابا عاد الى البيت حين يسمع صوت إغلاق باب الدار مثلا) . ويبدأ الطفل بتكرار الافعال ذات النتائج الممتعة (كأن يشد ذيل الهر

المرة تلو الأخرى) ، وتصبح أعماله هادفة كلياً . كما أن تمركزه حول ذاته يخف بعض الشيء ، ويصبح واعياً لوجود الأشياء منفصلة عنه ، مما يعني أنه يدرك ذاته أيضاً ، كياناً منفصلاً عن الأشياء الأخرى ، ويبدأ الكلام بالطبع . وهكذا فإن جميع خبراته ، ونضجه الجسمي ، ولغته المتطورة تفسح الطريق لمزيد من النمو في العمليات المعرفية .

إن الطفل يحصل على أفكار ذات طبيعة داخلية ورمزية نوعاً ما . وتظهر لديه المخططات والبنى المعرفية ، وهذه تنمو وتتعدل نتيجة تفاعل الخبرة والنضج الجسدي . إنها لعمري مكاسب عظيمة يحصلها الطفل في هذه المرحلة .

ب ـ مرحلة ما قبل العمليات (The preoperational stage) من ستين الى سبع سنوات

يمكن تقسيم هذه المرحلة الرئيسة الى مرحلتين فرعيتين هما « التفكير السابق للمفاهيم Preconceptual thinking » و« الفكر الحدسي Intuitive thought » . ومما يلفت النظر أن المرحلة الفرعية الأولى لم تلق إلا القليل من اهتمام بياجه ، بينما حظيت المرحلة الفرعية الثانية بالجزء الأكبر من اهتمامه .

وسنعمد الى مناقشة كل مرحلة فرعية على حدة ، مبتدئين بالتفكير السابق للمفاهيم .

1 ـ المرحلة الفرعية الأولى ، التفكير السابق للمفاهيم من 2 ـ 4 سنوات :

في هذه المرحلة الفرعية تحدث ثلاثة أشكال رئيسة من النمو وهي : نمو الفكر الرمزي ، واكتساب اللغة ، وظهور المنطق الانتقالي .

الفكر الرمزي **Symbolic thought** : يبدأ الفكر الرمزي ، حسبما وصف سابقاً ، بالظهور خلال هذه الفترة بالذات . وهو يتطور عن قدرة الطفل المبكرة على تقليد الاشياء .

فالطفل مثلاً قد يتذكر القرد في حديقة الحيوان ، من خلال صورة بصرية لهذا الحيوان ، أو من خلال الأثر الباطني للصوت الذي صدر عنه ، أو من خلال استبطان الحركات التي قام بها . إن الطفل في المرحلة الحسية الحركية السابقة كان يمثل الأشياء عن طريق تقليدها ، على أن هذه العملية النشطة تصبح أكثر اختصاراً ، ويصبح التمثيل ذاتياً وذهنياً بدرجة أكبر ، وهكذا يتشكل الرمز الذهني . وهذا الرمز الذهني قد يكون صورة بصرية ، أو تمثيلاً صوتياً ، أو شكلاً مختصراً للحركة أو العمل موضوع التذكر . وقد يكون بعض الفكر الرمزي مرتبطاً باللغة ، ولكن ليس كله ، لأن القدرة على التقليد تتطور عادة في سن تكون فيها اللغة ما تزال في حدها الأدنى .

إن الطفل ، قبل تطور الفكر الرمزي ، لا يستطيع التعامل إلا مع ما هو مرتبط بالمكان والزمان الحاضرين . ولكن الفكر الرمزي يمكنه من التفكير بالماضي والمستقبل وبالاشياء غير الحاضرة حالياً .

اللعب الرمزي symbolic play : إن الفكر الرمزي يتجلى في اللعب الرمزي أو الدرامي . فهنا يستطيع الطفل أن « يدعي » . يستطيع أن يدعي أنه شخص ما غير شخصه . يستطيع أن يدعي أنه يصنع كعكة في صندوق الرمل . يستطيع أن يدعي أن العلبة والعصا هما طبل ومضرب . وهو يستطيع بالتالي أن يؤدي دوراً . ففي لعبة « البيت » على سبيل المثال ، يستطيع الطفل أن يؤدي دور الأم أو الأب أو الطفل أو الكلب .

إن بياجه يشعر بأن الألعاب الرمزية هامة لنمو الطفل العاطفي ، مثلما هي هامة لنموه الفكري . فالأطفال الصغار ، بسبب من صغر حجمهم ، وافتقارهم الى قدرات معينة ، وهيمنة الأطفال الأكبر سناً والراشدين عليهم ، يعانون من عدم التكيف الذي قد يؤدي الى الاحباط والصراع . على أنهم من خلال اللعب الرمزي ، يستطيعون أن يسيطروا وأن يفوزوا . إنهم يستطيعون أن يدعوا أن الأشياء هي ما يريدون أو ما يحتاجون الى أن تكون .

اللغة Language : تنمو اللغة بسرعة أثناء هذه المرحلة . ففي البدء يتداول الطفل كلمات لا تقابلها معان متماسكة في ذهنه . ويبدو بعد ذلك أن هناك مرحلة تصبح فيها للغة معان محددة ، لكن هذه المعاني شخصية جداً بطبيعتها . فكلمة الدراجة الثلاثية العجلات مثلاً قد تعني لطفل ما أية لعبة من اللعب ذات العجلات التي يستمتع بركوبها ، على أن الكلمة نفسها قد تعني لطفل آخر تلك اللعبة التي داس بها أحدهم على قدميه . إن اللغة المبكرة ، قد تكون مفككة شديدة الايجاز . على أن لغة الراشد تساعد الى حد ما على اكتساب نظرة جديدة الى العالم . فالراشد مثلاً يستطيع أن يخبر الطفل أن المطرقة أداة ، وأن مفك البراغي أداة أيضاً ، فكلاهما ينتميان الى صنف الأدوات . إن معلومات كهذه يمكن أن تساعد في تشكل المفهوم . وعلى كل حال ، فإن لغة الراشد غالباً ما تكون معقدة جداً يصعب على الطفل في هذا العمر فهمها ، وعلى الطفل أن يعمل خبرته الخاصة فيها ، ويشكل فرضيات خاصة باللغة ثم يختبرها . وهكذا فإن الأطفال يتمكنون من تعلم المفردات والقواعد ضمن ثقافتهم الخاصة ، وهم يؤدون المهمة بسرعة نسبية ، غير مبالين بتعقيدها .

المنطق الانتقالي Transductive logic : خلال هذا الجزء من تفكير ما قبل العمليات ، يبدأ الطفل بتشكيل أولي للمفهوم ، فيشرع في تصنيف الأشياء في فئات

معينة بسبب من تشابهها . إلا أنه يرتكب عدداً من الأخطاء بسبب مفاهيمه . فجميع الرجال مثلاً هم « بابا » ، وجميع النساء هن « ماما » ، وجميع الألعاب التي يشاهدها هي ألعابه الخاصة . وبدلاً من أن يكون منطقه استقرائياً أو استنتاجياً ، يكون انتقالياً أو قياسياً ومثاله : الأبقار حيوانات كبيرة لها أربع قوائم . ذلك الحيوان كبير وله أربع قوائم ، إذن فهو بقرة . (Hergenhahn) .

2 ـ المرحلة الفرعية الثانية : الفكر الحدسي من 4 ـ 7 سنوات

التمركز حول الذات في عملية الاتصال : بالرغم من أن الطفل يكون في هذه الفترة قد تغلب على وجهة نظره المتمركزة حول الذات في بعض المجالات (كتشكيله مفهوم بقاء الأشياء على سبيل المثال) ، فإن هذه السمة تستمر في مجالات أخرى . والمثال الأول على ذلك هو الاتصال عند الطفل . لقد لاحظ بياجه أن قسماً كبيراً من كلام الطفل (حوالي 30٪ أو أكثر) ، وخاصة في الجزء الأول من هذه المرحلة الفرعية ، يتصف بالتمركز حول الذات . ويتجلى هذا التمركز في مظاهر ثلاثة هي : التكرار ، ومناجاة الذات ، والمناجاة الجماعية.(بياجه 1955) .

التكرار : يقصد بالتمركز حول الذات في هذا المجال الواقع المتمثل في أن الطفل إما أن يعيد أقوالاً سمعها من شخص ما ، أو أن يعيد أقواله نفسه . ويصف بياجه هذا الواقع بأن الطفل يفعل ذلك من أجل « بهجة التكرار بحد ذاتها . . . متعة استخدام الكلمات من أجل اللعب بها » (بياجه 1955) . وينظر الى التكرار هنا على أنه مثال للميل الى تمثل أشكال من السلوك عن طريق ممارستها . ويرى بياجه أيضاً أن التكرار يمكن أن ينطوي على الرغبة في تحقيق شيء ما لدى الطفل ، كما هو الحال في اللعب الرمزي .

مناجاة الذات : وهذه تحدث حين يكون الطفل وحيداً . وهنا ينفذ الطفل حواراً كاملاً ، ولكن مع نفسه . مثال ذلك أن الطفل « ليف » قد يكون جالساً أمام منضدته وحيداً ، وتسمعه مع ذلك يقول : « أريد أن أعمل ذلك الرسم هناك . . . . أريد أن أرسم شيئاً أعرفه . . . سأحتاج إلى قطعة كبيرة من الورق من أجل ذلك » (بياجه 1955) . وينظر الى هذا الكلام على أنه حديث متمركز حول الذات ، لا يفضي الى اتصال .

المناجاة الجماعية : وهي مشابهة لمناجاة الذات ، باستثناء أنها تظهر حين يجتمع طفلان على الأقل . وهنا ، بالرغم من وجود الطفلين معاً ، فإن كلاً منهما يتحدث الى نفسه ، وكلا النموذجين من الحديث لا يفضيان الى الاتصال . فالطفل عاجز عن

التفكير في وجهة نظر المستمع أو في نقل المعلومات اليه ، بل انه لا يقوم بأية محاولة حقيقية للتأكد من أن أحدهم يصغي اليه (بياجه 1955) .

أما باقي كلام الطفل (أي حوالي 70٪ منه) فهو اجتماعي يرمي الى الاتصال ، وفيه يحاول الطفل شرح شيء ما الى المستمع ، أو التأثير فيه كي يعمل شيئاً ما . إن الطفل يحاول على الأقل أخذ وجهة نظر المستمع وحاجاته بالحسبان . وبتعبير آخر انه يحاول أن يحدد ما الذي عليه أن يقوله للمستمع كي يجذب اهتمامه وينقل اليه شيئا ما . على أن هذا الشكل من الاتصال يظل محدوداً غير كامل (بياجه 1955) .

التصنيف واحتواء الأشياء في فئات : ذكرنا أن الطفل يطور ببطء القدرة على تعرف أشياء في المحيط (أناس ، حيوانات ، ألعاب ، الخ . . .) أثناء المرحلة الحسية الحركية . وتمثل هذه القدرة خطوة كبيرة الى الامام ، ولكن ما يتبعها يفوق ذلك .

الواقع أنه إذا كان على الطفل أن يتكيف مع المحيط بنجاح ، فإن عليه أن يتعلم تصنيف الأشياء أو فرزها الى فئات . إن عليه أن يدرك أن العديد من الأشياء يرتبط بعضها ببعض وان من الممكن جمعها أو تصنيفها بحسب أوجه التشابه فيها . وخلال هذه المرحلة الفرعية (من 4 ـ 7 سنوات) تبدأ القدرة على التصنيف بالظهور . إن الطفل يدرك ببطء أن مجموعات معينة من الأشياء هي « ألعاب » ، ومجموعات معينة أخرى هي « أطعمة » ، ومجموعات أخرى هي « أناس » أو « سيارات » أو « بيوت » أو « حيوانات » ، وهكذا . . . وهذه القدرة الناشئة على التصنيف بحسب الخصائص المتشابهة تبرز من خلال تفاعل الطفل النشط مع الأشياء في محيطه .

دعونا نبدأ مناقشتنا لهذه القدرة الناشئة على التصنيف بإيضاح ما يعنيه بياجه بالصنف أو الفئة . لنتصور مجموعة من الأشياء تضم مثلثين أحمرين ، ومثلثين أزرقين ، ودائرتين حمراوين ودائرتين زرقاوين . إن هذه المجموعة تحتوي على بعدين (الشكل واللون) ، مع نموذجين من كل بعد (مثلث ـ دائرة ، أزرق ـ أحمر) . فإذا قدمت للطفل ـ قبل هذه المرحلة ـ الاشياء الموصوفة أعلاه ، فإنه قد يبدأ بوضع الأشياء المتشابهة بعضها مع بعض ، لكنه لن يستطيع إتمام هذه المهمة بصورة صحيحة ، وسيدرج ضمنها عاجلاً أم آجلاً عنصراً خاطئاً . فإذا بدأ بفرز المثلثات مثلاً ، فقد يقحم دائرة بينها أثناء العمل . وقد لاحظ بياجه أيضاً ان الاطفال الصغار جداً قد يتجاهلون مهمة التصنيف كلياً ويقومون بترتيب الأشياء في شكل تخيلي ما كالبرج أو غيره .

على أنه ما ان يدخل الاطفال هذه المرحلة الفرعية حتى يبدوا قادرين على ترتيب

الأشياء في فئات صحيحة ، ويتمكنوا من فرز جميع المثلثات ، أو جميع الأشياء الزرق بدقة . وبالاضافة الى ذلك ، قد يستطيعون أيضاً أن يسيروا خطوة أبعد فيرتبوا الأشياء في فئات فرعية ، كأن يستطيعوا أولاً تقسيم الأشياء الثمانية الى أكوام حسب الشكل ، ثم تقسيم هذه الأكوام حسب اللون . وقد يبدؤون بفرز الأشياء حسب اللون ، ثم ينتقلون الى تقسيمها حسب الشكل (بياجه وانهلدر) .

السلوك يسبق الفهم : من الطريف أنه بالرغم من أن الطفل يصبح قادراً على فرز الأشياء الثمانية بحسب فئاتها الفرعية ، فإن فهمه للتراتب الذي يعمل بموجبه يبقى محدوداً . إن الطفل يستطيع أن يفعل ذلك دون أن يفهم تماماً ما يفعل ، ويبدو أنه لم يدرك تماماً مفهوم الفئة أو العلاقات بين المستويات المختلفة للتراتب .

مثال ذلك ، أن الطفل الذي فرز الأشياء بحسب الشكل واللون ، قد يفشل في إدراك أن مجموع المثلثات الموجودة يزيد عن عدد المثلثات الزرق أو الحمر إذا أخذ كل منها على حدة ، وقد لا يدرك انه إذا استبعدت المثلثات الزرق فإن المثلثات الحمر تظل باقية وهكذا . إن الفهم يتخلف عن السلوك ، والطفل لا يفهم العلاقات بين الكل والأجزاء ، أو بين الأجزاء والكل ، أو بين الأجزاء . ولهذا الواقع مقتضيات عديدة ولا سيما في مجال تعليم الحساب .

وإذا كان الطفل في هذه المرحلة الفرعية يقسم المثلثات الى حمر وزرق ، ويعد هاتين المجموعتين الجديدتين ، فإنه قد يفهم أن عدد المثلثات الحمر هو عدد المثلثات الزرق نفسه (وقد لا يفهم ذلك) . على أنه إذا سئل عما إذا كان عدد المثلثات أكبر أم عدد المثلثات الحمر ، فسيقول على الأغلب أن العدد هو نفسه . ويوضح بياجه ذلك بأن الطفل حين يقسم المجموعة الكبيرة الى مجموعات صغيرة منفصلة ، فإنه لا يستطيع أن يفكر في المجموعة الكاملة وفي أجزائها الصغيرة المنفصلة في الوقت ذاته . وبالضبط ، إنه لا يستطيع الجمع بين طرق متعددة من التفكير في حالة معينة في آن معاً .

وفي المرحلة التالية (مرحلة العمليات الحسية) سيتمكن الطفل من فهم محتوى الفئة ، حين يستطيع مشاهدة الأشياء والتعامل معها (كالمثلثات والدوائر) فقط . أما الإدراك الصحيح للعلاقات على مستوى لفظي أو ذهني بحت فهو يتأخر حتى المرحلة الرابعة والأخيرة ، وهي مرحلة العمليات الشكلية . والخلاصة ان قدرات التصنيف تظهر ببطء ، وتمتد على عدد من السنوات .

البقاء والتعاكسية Conservation and reversibility : البقاء ، مثل الاحتواء في فئة ، لا يملكه الطفل في هذه المرحلة ، ولكنه يعمل باتجاه الحصول عليه . ويعرّف

البقاء بأنه القدرة على إدراك أن العدد أو الطول أو المادة أو المساحة تبقى ثابتة بالرغم من أن هذه الأشياء قد تعرض على الطفل بأشكال وطرق مختلفة . مثال ذلك أن يعرض على الطفل حاويان ملئا حتى مستوى معين بسائل ما ، ثم أفرغ محتوى أحد الحاويين في حاوٍ آخر طويل دقيق . ففي هذه المرحلة من النمو ، نرى أن الطفل الذي لاحظ أن الحاويين الأولين يحتويان كمية متساوية من السائل ، سينزع الآن الى القول أن الحاوي الطويل الدقيق يحوي قدراً أكبر من السائل لأن السائل يرتفع فيه أكثر مما في الحاوي الآخر . إن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع عكس العمليات المعرفية ذهنياً ، مما يعني أنه لا يستطيع ذهنياً أن يعيد إفراغ السائل من الحاوي الطويل الى الحاوي القصير ويتبين أن مقدار السائل واحد في كلا الحاويين (هرجنهان) .

أما التعاكسية فيقصد بها بنية معرفية تسمح للطفل حين تكوّنها بأن يعكس ذهنياً عمليــة أو فعلاً مـا . إنها شرط أساسي لادراك الطفل مفـاهيم « البقـاء » ، و« التسلسل » ، و« التصنيف » . إن التشكل الكامل للتعاكسية لا يتم قبل المرحلة اللاحقة (مرحلة العمليات الحسية) ، ولكن ذلك يتم حينئذٍ على الصعيد المحسوس حيث يستطيع الطفل أن يرى العناصر المعنية ويتعامل معها . ويبدو أن الطفل حتى تلك المرحلة ، يركز على خاصة واحدة من خصائص وضع ما يفضل الخصائص الأخرى . مثال ذلك أن الطفل الذي قال بوجود مقـدار أكبر من السائل في الحاوي الطويـل الدقيق ، كان يركز اهتمامه على صفة الطول في إصداره ذلك الحكم ، متجاهلاً الصفة الثانية التي لا تقل أهمية عن الطول وهي الدقة أو النحافة . فهو لم يقم بالتنسيق بين البعدين ، أو بالأحرى لم يستطع ذلك .

لقد أجرى بياجه عدة تجارب تدل على فقدان الطفل القدرة على التعاكسية خلال المرحلة الفرعية من 4 ـ 7 سنوات . وفي إحدى هذه التجارب يعطي المجرب الطفل كرتين من الصلصال يوافق على أنهما متساويتان ، ثم يأخذ المجرب إحدى القطعتين ويمدها على شكل قطعة من النقانق . وسيقول الطفل آنئذٍ أن كمية الصلصال في قطعة النقانق أكبر مما هي في الكرة . وحين يسأل عن السبب ، سيجيب بأن قطعة النقانق أطول . وهنا أيضاً يتجاهل الطفل الواقع المتمثل في أن قطعة النقانق أدق (أنحف) من الكرة ، ولا يتمكن ذهنياً من عكس العملية ليرى أن قطعة النقانق يمكن أن تتحول من جديد الى كرة مساوية للكرة الأولى . فإذا ما بدا للمجرب أن يعيد قطعة النقانق الى شكل الكرة ، فإن الطفل سيقول من جديد أن كرتي الصلصال متساويتان . ويؤكد بياجه أن إعطاء الطفل الاجابة الصحيحة لا يؤدي بأي حال من الأحوال إلى أن يفهم الطفل هذه الاجابة .

بقاء العدد : يمتلك بياجه عبقرية في تعلم الكثير عن العمليات الفكرية لدى الأطفال عن طريق ملاحظة ما لا يعرفونه . فمن خلال الأمثلة التي ذكرناها للتو ، والتي يلاحظ فيها غياب مفهوم بقاء الحجم والتعاكسية ، يمكننا أن نتعلم عن فكر الطفل أكثر مما نتعلمه من خلال عدد مساو من البراهين على المهارات التي يمتلكها الطفل بالفعل .

على أن أعمال بياجه لا تتوقف عند بقاء الحجم ، ولا شيء أكثر أهمية للمربي من اكتشافات بياجه حول فشل الأطفال في فهم الاعداد الكلية . فالعديد من الأطفال يستطيعون أن يعدوا حتى عشرة أو أكثر (أو يرددوا قسماً من حروف الهجاء) لدى بلوغهم السنتين أو الثلاث سنوات . ولكن ما المعنى الذي يعطونه لهذه الأعداد ؟ سنرى ذلك من خلال المثال التالي :

لنمعن النظر في المحادثة التالية بين بياجه وأحد الأطفال (في عمر أربع سنوات وأربعة أشهر) وهما يتداولان مجموعة من المزهريات وأخرى من الأزهار .

. . . وضع الطفل 13 زهرة جنباً الى جنب في صف مقابل لـ 10 مزهريات مصفوفة أيضاً مع شيء من الفراغ فيما بينها ، بالرغم من أنه عَدَّ المزهريات من 1 الى 10 . ولما كان الصفان (صف الزهور وصف المزهريات) بالطول نفسه ، ظنَّ الطفل أن عدد الأزهار وعدد المزهريات متساويان .

ـ بياجه للطفل : الآن تستطيع أن تضع الأزهار في المزهريات ، أليس كذلك ؟
ـ الطفل : نعم

وراح الطفل يضع كل زهرة في مزهرية ، فرأى أنه بقي لديه ثلاث زهرات . (بياجه 1965) .

طلب بياجه من الطفل وضع الزهرات الثلاث جانباً ، وأكمل تجربته معه ليتأكد من أنه يفهم أن المجموعتين متساويتان .

أخرج بياجه الزهرات العشر من المزهريات ، وضم بعضها الى بعض ، ووضعها أمام المزهريات (أي ان الزهرات أصبحت تشكل الآن صفاً أقصر من صف المزهريات) .

ـ بياجه : هل عندنا العدد نفسه من الأزهار والمزهريات ؟
ـ الطفل : لا .
ـ بياجه : ما الذي عدده أكبر ؟
ـ الطفل : المزهريات .

ـ بياجه . إذا وضعنا الأزهار من جديد في المزهريات فهل سيكون لدينا زهرة في كل مزهرية .
ـ الطفل : نعم .
ـ بياجه : لماذا ؟
ـ الطفل : لأن عندنا ما يكفي من الأزهار .

يقوم بياجه بتقريب المزهريات بعضها من بعض ، وإبعاد الزهرات بعضها عن بضع .

ـ بياجه : والآن ؟
ـ الطفل : عندنا زهرات أكثر (بياجه 1965) .

فبالرغم من أن الطفل قام بنفسه بالموازاة بين الصفين عن طريق وضع كل زهرة في المزهرية التي تقابلها (بعد تصحيح الخطأ الأول) ، فإنه لم يتمسك بالتعادل العددي حين جرى تقصير أحد الصفين وتطويل الصف الآخر . وقد ركز على الطول فقط في إقامة التعادل بين المجموعتين .

وفي تجارب مشابهة مع طفل له (عمره خمس سنوات وثلاثة أشهر) جعل بياجه الطفل يعد أشياء في مجموعتين أيضاً . وبالرغم من أن الطفل حصل على العدد نفسه في كلتا المجموعتين ، فإنه استمر بالقول أن الصف الطويل يحوي عدداً أكبر من الأشياء من الصف القصير . ويبدو أن الطفل يخلط بين العلاقات العددية والمكانية .

إن تجارب بياجه مع مفاهيم العدد توحي بأن المعلم يمكن أن يتوقع من أطفال هذه المرحلة أن يكونوا قادرين على استعمال الأعداد بطرق معينة وليس بغيرها ، لأن القدرة على إدراك مفاهيم العدد بصورة تامة تتطلب خبرة طويلة بها .

فمن الواضح على سبيل المثال ، إن الأطفال يتعلمون العد في عمر مبكر . وعملية العد هذه تعني الكثير للطفل ، وربما كانت جليلة الفائدة ، فالأطفال يمكن أن يعدوا قطع السكاكر المتوافرة للأكل ، أو الكراسي الموضوعة حول المنضدة . على أن أداء عمليات مع الأعداد يتطلب قدراً أكبر من الفهم مما يتطلبه مجرد العد . فقبل أن يفهم الطفل المنطق المتضمن في الجمع والطرح والضرب على سبيل المثال ، عليه أن يعرف أن الكل يساوي مجموع أجزائه . وينبه بياجه إلى أن الطفل في مرحلة ما قبل العمليات لا يستطيع إدراك هذا المفهوم ، أو انه لا يستطيع أن يفكر في الكل والأجزاء في الوقت ذاته .

وهناك نقطة أخرى ، فمن أجل أن يفهم الطفل العمليات مع الاعداد يجب أن

يفهم أن مقدار شيئين معينين يبقى كما هو وإن أبعد أحدهما عن الآخر . وينبه بياجه هنا أيضاً إلى أن هذا الفهم لا يتم بصورة آلية ، وأنه يتطلب قدراً من الوقت والخبرة .

وبالاضافة الى العد ، من المعروف أيضاً ، أن الطفل ربما كان قادراً على مماثلة الأشياء بعضها ببعض . على أن قدرة المماثلة هذه ، بالرغم من فوائدها الجلية ، لا تعني بالضرورة أن الطفل يفهم المقتضيات المنطقية لعلاقة مضاهاة أو مماثلة شيء بآخر . أي أن الطفل قد لا ينتبه الى أن المجموعتين اللتين ماثل بينهما متعادلتان من حيث العدد بغض النظر عن ترتيبها المكاني .

إن الطفل لا يستطيع فهم العلاقات بين شيء وآخر بصورة كاملة ، وإدراك مفهوم بقاء الاعداد قبل مرحلة العمليات الحسية (من عمر 7 الى 11 أو 12) ، وهو لا يستطيع ذلك حتى في تلك المرحلة ، إلا بصورة محسوسة ، حيث يستطيع رؤية الأشياء والتعامل معها من المنظور العددي . ويرى بياجه ، أن الطفل يصل المراهقة قبل أن يستطيع التمكن من مفهوم بقاء العدد بشكل مجرد تماماً . ولهذه الاكتشافات مقتضيات خطيرة إذا أخذنا بالحسبان الأساليب التي يتم فيها تعليم الأولاد الحساب واختبارهم فيه في معظم المدارس في الوقت الحاضر .

الفكر الحدسي : هذه الملاحظات التي ذكرناها حتى الآن يمكن أن تفسر لماذا تدعى هذه المرحلة الفرعية (من 4 الى 7 سنوات) بمرحلة الفكر الحدسي . ففهم الطفل لمحيطه ما يزال محدوداً ، وهو يدرك المفاهيم الأساسية بصورة جزئية ، ويلجأ أثناء حل المشكلات الى تخمينات ليست خاطئة كلياً (وهو لذلك يستأهل بعض الثقة) . إن الطفل لا يملك بعد صورة كاملة للأشياء ، وهو لا يستطيع بعد حل المشكلات بأسلوب منطقي كامل . فقد يكون قادراً ، على سبيل المثال ، على فهم أن جميع الأمهات هن من الاناث (فيما يخص البشر على الأقل) ، ولكنه قد لا يكون قادراً على فهم أن الأم قد تكون شقيقة أيضاً . وقد يستطيع السير من المدرسة الى المنزل ، ولكنه قد لا يكون قادراً على ذكر الطريق الذي اتبعه . وقد يكون قادراً على فهم قصة سمعها من أحدهم ، ولكنه قد لا يكون قادراً على اعادتها بصورة صحيحة .

والواقع أن الأطفال الصغار يلاقون غالباً صعوبة في التعبير عن الأشياء التي يريدون من معلميهم أن يفهموها . فإذا ما أعطاهم المعلم قدراً من الصبر والوقت وقال لهم : أروني ذلك ، فإنهم سيحبونه كثيراً لأنه أتاح لهم شرح الأشياء بصورة محسوسة .

ولنقل أنه بالرغم من روعة المنجزات التي يحققها الأطفال في هذه المرحلة فإنهم لا يستطيعون التصرف بصورة منطقية كاملة حتى في أبسط الحالات . لذلك كان الآباء

والمعلمون الذين يتوقعون من الأطفال أن يؤدوا مهمات تفوق قدراتهم لا يكسبون ود الأطفال . فالطفل الذي يطالب بالعمل فوق طاقته قد يصاب بالخيبة ويصبح عدائياً نكداً ، تعيساً . ويلاحظ غالباً أن الآباء يريدون من أبنائهم أن يكونوا أفضل من غيرهم ، لذلك يضغطون عليهم دون أن يأخذوا بالحسبان حدود قدراتهم ، وفي ذلك ضرر كبير لأن الأطفال بحاجة الى القبول والدعم ، مهما كانت قدراتهم ، وفي كل فترة من فترات نموهم . إنهم سيتعلمون ، ولكن ذلك يتطلب وقتاً وصبراً وجهوداً كبيرة . والاختبار ووضع الدرجات للأطفال في هذه المرحلة قد لا يكون مناسباً نظراً لأن تفكيرهم المنطقي وقدراتهم على حل المشكلات لم تتكون بصورة كاملة بعد ، مما يجعل الاجابات الحدسية والخاطئة شائعة في هذه الفترة من نموهم . على أن الاختبار في جو مريح لا تسوده المنافسة ، وبغرض معرفة المستوى الذي وصل اليه الطفل من حيث النمو المعرفي قد يكون مرغوباً فيه ، شريطة أن تكون أدوات الاختبار وأساليبه ونتائجه مدروسة بعناية (مكارثي وهيوستن) .

3 ـ مرحلة العمليات المحسوسة (من 7 الى 11 أو 12 سنة)

وأخيراً ، وخلال هذه المرحلة ، يطور الطفل قدرته على عمل بعض الأشياء التي يتوقع الكثيرون منه أن يعملها في المرحلة السابقة . فهو يطور القدرة على عكس العمليات ، ويتمكن من مفاهيم البقاء ، والترتيب ، والتصنيف ، وعدد آخر من المفاهيم العددية والاجتماعية والعلمية . على أن العمليات الفكرية في هذا الوقت تتعامل مع أحداث حقيقية ، ملاحظة ، يستطيع الطفل أن يراها ويتصرف بها مادياً . إن الطفل يستطيع خلال هذه الفترة أن يحل مشكلات معقدة نسبياً ، لكن هذه المشكلات يجب أن تكون من طبيعة محسوسة . فالمشكلات المجردة ما تزال فوق قدراته . فإذا أعدنا تجربة الوصل بين كل من الأزهار والمزهريات ، على سبيل المثال ، رأينا أن الطفل يكون قادراً خلال المرحلة الحالية على إعطاء كل الاجابات الصحيحة وفهمها ، شريطة أن يرى الأزهار والمزهريات ويعالجها بيديه ، أو يرى شخصاً آخر يقوم بذلك أمامه ، فهو لا يستطيع أن يتخيل الحالة ذهنياً ويحل المشكلة بالاستناد الى ذلك .

4 ـ مرحلة العمليات الصورية الشكلية (من 11 أو 12 الى 14 أو 15 سنة)

خلال هذه المرحلة النهائية ، تكتمل المقدرة على التفكير المجرد أو المنطقي . إن الطفل يستطيع أخيراً أن يفكر من خلال حالات افتراضية ، ويستطيع أن يحل المشكلات على مستوى رمزي عقلاني كلياً ، دون الرجوع الى التفاصيل المحسوسة . ويرى بياجه ، أن التفكير يكون ـ في نهاية هذه المرحلة ـ منطقياً كما هو عند الراشدين ،

ويمكن استخدامه لحل المشكلات التي لا تنتهي والتي تواجه الانسان طول حياته ، أو بعضها على الأقل .

مقتضيات عمل بياجه فيما يخص المربين

إذا قبل أحدنا تصور بياجه للنمو العقلي للطفل (لأن هناك من لا يقبل به) ، فإن مقتضياته فيما يخص التعلم واسعة جداً . وسوف نعرض عدداً من أهم هذه المقتضيات ، كما لخصها جنسبرغ واوبر (Ginsburg and Opper) .

الفرق بين تفكير الطفل وتفكير البالغين

على المرء أن يعترف بأن عمليات التفكير لدى الطفل تختلف كثيراً عن عمليات التفكير لدى البالغين . ولا يقتصر الأمر على ان الأطفال أناس أصغر منا ، يختلفون عنا من حيث كمية التفكير الذي يقومون به بل انهم في الواقع يختلفون من حيث نوع التفكير الذي يمارسونه . إن الطفل ، وبخاصة الطفل الصغير جداً ، له نظرته الخاصة الى العالم . إنه يمتلك فهمه الخاص ، الذاتي ، غير المنطقي ، الحدسي ، المتمركز حول الذات ، للحقيقة الواقعية . ما يستطيع المعلم أن يفعله هو أن يقود الطفل تدريجياً الى وجهة نظر الراشد ، بالسرعة التي يكون الطفل مستعداً للسير بها . إنه يستطيع بالتأكيد مساعدة الطفل على أن ينمو الى أقصى حد ممكن لديه ، ولكن هذا يتوقف على معرفة النقطة التي يقف فيها كل طفل في الصف من حيث مستوى التطور والأداء . فإذا فشل المعلم في تعرف امكانات جميع الأطفال ، وفي فهم الأسلوب الذي يدرك فيه كل منهم الحقيقة الواقعية ، فقد يقدر إمكانات الأطفال بصورة أقل مما هو عليه أو أكثر . إن المعلم يجب أن ينتبه الى استجابات كل طفل ـ الصحيح منها والخاطىء على السواء ـ وان يتجنب التفكير بأن جميع الأطفال الذين يقعون في سن واحدة هم متماثلون تماماً .

والواقع أن من أصعب الأشياء على المعلم الناشىء أن ينفذ الى عقول الأطفال ، ويكتشف حدود كل منهم ومواهبه ، ويتجنب المغالاة في تقدير مهاراتهم أو في الحط منها . فكلا الموقفين ، المغالاة في التقدير ، والمغالاة في الحط ، يمكن أن يقودا الى الملل والاحباط لدى الأطفال (مكارثي وهيوستن) .

التفاعل مع المحيط

يرى بياجه أن الاطفال يحتاجون الى التفاعل الحي النشط مع محيطهم . إنهم يحتاجون إلى أن يلمسوا ويحسوا ويتذوقوا ويروا ويشموا ويسمعوا ويعالجوا الأشياء من أجل أن يتعلموا . فالدروس الشفوية وحدها لا تؤدي الى الفهم . ونحن لا نستطيع أن نخبر الطفل شيئاً ما ونتوقع منه أن يفهمه . إن على المعلم أن يساعد الطفل على اختبار

ما تجري مناقشته ، وأن يسمح للطفل بمعالجته أيضاً . وبدلاً من التعليم المباشر ، على المعلم أن يوفر محيطاً مناسباً ممتعاً آمناً ، وأن يعطي حرية الحركة والاختيار ضمن هذا المحيط ، وهذا ضروري جداً من أجل حدوث التعلم .

إن فهم الطفل للحقيقة الواقعية يستند مباشرة الى تفاعله الشخصي مع المحيط . وقد أظهر بياجه في عدد من التجارب ، وفي عدد من الفترات خلال تطور الطفل ، أن تصحيح الاجابات الخاطئة شفهياً (وحتى بيان مسوغات هذا التصحيح) لا يؤدي الى تقبل الطفل للاجابات الصحيحة أو فهمها في حالات عديدة . فعمليات التفكير لدى الطفل ليست متطورة بما يكفي لفهم شروح الاجابات الصحيحة أو مسوغاتها . لذلك كان على الطفل أن يكتشف هذه الاجابات بنفسه ، عن طريق التفاعل مع المحيط . إننا نستطيع أن نرشد الطفل ، لا أن نعلمه ، من خلال خبرات معتدلة الجدة ، حتى نبلغ به نقطة الفهم الصحيح . ويجب أن يجاب عن أسئلة الطفل بالطبع ، لأنها قد تكون مفتاح تعلم الأشياء التي يكون هذا الطفل مستعداً لتعلمها . ومن الضروري ، على كل حال ، ألا نربك الطفل ، فعلى المعلم أن يتأكد من أنه لا يستخدم إلا المفاهيم واللغة التي يفهمها هذا الطفل . وإذا كانت هناك شروح ، فالشروح للاطفال الصغار يجب أن تكون محسوسة متصلة بالنشاط . وفي سبيل الوصول الى التعلم الأفضل ، على المعلم أن يتعرف على جميع الأطفال ، ويتيح لكل منهم الفرصة ويشجعهم على التفاعل مع المحيط الذي صمم خصيصاً لهم ، مع أخذ حاجاتهم المختلفة بالحسبان .

استخدام مثيرات معتدلة الجدة

على المعلم أن يذكر دوماً أن الأطفال يصيبون تعلماً أفضل من الخبرات معتدلة الجدة ، أو من تلك الخبرات التي لا تختلف إلا قليلاً عن خبراتهم السابقة . ولتوفير مثل تلك الخبرات ، على المعلم أن يعرف الأطفال بصورة جيدة ، وان يعرف ما الذي سيكون معتدل الجدة لكل منهم . عليه أن يكون حساساً لما يمكن أن يثيرهم ، فما يكون معتدل الجدة لطفل ما قد يكون مملاً أو مثيراً للقلق لدى طفل آخر .

علينا أن نعترف أن الأطفال يختلفون من حيث سرعة نموهم ، لذلك كان على المعلم الذي يعني بمجموعة من الأطفال أن يوفر أنواعاً مختلفة من الأنشطة أو المثيرات تناسب مستويات نموهم المختلفة . ومن المدهش ، أن عمل ذلك أسهل للمعلمين من أن يحاول جعل جميع الأطفال يعملون الشيء نفسه ، في الوقت نفسه . يجب أن يختار كل طفل نشاطه الخاص ، وأن يشجع على استكشاف ذلك النشاط بطريقته الخاصة ، وبسرعته الخاصة . وعلى المعلم أن يتابع تقدم كل طفل في جميع النواحي ، ويجب ألا

يتوقع من جميع الأطفال أن يفعلوا الشيء نفسه ، فالتعليم الجمعي ، ولا سيما بالطريقة الشفوية ، مع الأطفال الصغار ، يضجر البعض ، ويشوش البعض الآخر ، ولا يؤدي إلا إلى القليل من التعلم الصحيح . ويرى بياجه أن التنظيم الذاتي للطفل ضروري جداً لحصول التعلم الجيد ، وتتبنى الآن مدارس عديدة هذه الطريقة التي تسمى « التعلم بالاكتشاف » (مكارثي وهيوستن) .

إفساح المجال للحديث

يحتاج الأطفال للحديث بعضهم مع بعض ، فالاتصالات الشفوية والعملية تساعدهم في تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بطريقة اجتماعية أكثر منها ذاتية . إنها تعلمهم كيف يصغي بعضهم للبعض الآخر ، وتفهمهم أن وجهة نظر الآخرين تختلف عن وجهة نظرهم وآرائهم . ومن الضروري - كما يرى بياجه - أن يسمح للاطفال بالمناقشة والمجادلة ، لأن مثل هذا التفاعل الاجتماعي ينمي التفكير المنطقي .

هذه لمحة سريعة عن عمل بياجه ومقتضياته في تربية الطفولة المبكرة . وهو عمل ضخم لا يستطيع أي عامل في هذا الميدان تجاهله بالرغم من الانتقادات التي وجهت اليه .

وقد شهدت السنوات الأخيرة تزايداً في عدد البرامج التي حاولت تطبيق نظرية بياجه جزئياً أو كلياً . كما شهدت دراسات كثيرة أكدت خطورة السنوات المبكرة من حياة الطفل فيما يتعلق بنمو الذكاء لديه ، ومن هذه الدراسات :

1 - قام بورتون هوايت Burton White الاستاذ بجامعة هارفارد بدراسة حول كيفية زيادة سرعة التعلم لدى الطفل في سن الرضاعة . وقد وجد أن هناك علاقة بين المثيرات الموجودة في بيئة الطفل الرضيع وسرعة تعلمه ، وتوصل إلى أن بالامكان انقاص زمن التعلم عن طريق إثراء هذه البيئة بالمثيرات المناسبة مثل وضع شراشف وأغطية ملونة ومزخرفة برسومات مختلفة في سرير الطفل ، وتعليق بعض اللعب الملونة أعلى السرير ، وتجهيز الغرفة بأثاث بهيج يستطيع الطفل أن يراه وهو في سريره . ويرى هوايت في ضوء نتائج دراسته أن الطفل الرضيع يتعلم الوصول الى الاشياء المعلقة فوق السرير في أقل من نصف الوقت الذي يستغرقه أقرانه من الأطفال الرضع الذين يعيشون في بيئات فقيرة بالمثيرات . ويعتبر هوايت أن هذه القدرة علامة بارزة للنمو العقلي لدى الطفل الرضيع (جراغ) .

2 - قام بنجامين بلوم Benjamin Bloom استاذ التربية بجامعة شيكاغو بفحص

ألف دراسة من الدراسات التي اهتمت بقياس نمو الأطفال وجمع منها ذخيرة إحصائية هامة في كتابه : « الاستقرار والتغير في السمات الانسانية » . وقد بين أهمية الخبرة الفنية والنمو المعرفي في سنوات الطفولة المبكرة بقوله : « . . . حين نتحدث بلغة مستوى الذكاء المقيس في سن السابعة عشرة ؛ يمكننا أن نقول إن 20٪ منه على الأقل يتكون خلال السنة الأولى من العمر ، و50٪ منه يتكون حتى حوالي السنة الرابعة و80٪ منه حتى حوالي السنة الثامنة و92٪ منه حتى السنة الثالثة عشرة » (مكارثي وهيوستن) .

الفصل الثالث

تطورات في ميدان علوم الاجتماع

تمهيد

التربية ، في منظور العلوم الاجتماعية ، عملية تنشئة اجتماعية ، تتجه الى الحاضر والمستقبل ، وتهدف الى تعليم الأفراد الأدوار التي يتوقع منهم أن يؤدوها خلال تفاعلهم مع الآخرين ، وفي مراحل حياتهم المختلفة .

والتنشئة الاجتماعية هذه ، عملية مستمرة طول الحياة ، ولكن ما يتم منها في الصغر يمثل الأساس الذي تقوم عليه الأشكال التي يتعرض لها الفرد في المراحل التالية . وإذا كانت التنشئة الاجتماعية الأولى ملائمة ، اندمج الأفراد في المجتمع بسهولة وتقدموا باطراد ، أما إذا كانت غير ملائمة فإن الأفراد يواجهون صعوبات في تفاعلهم مع الآخرين وانقطاعات في انتقالهم الى المراحل التالية في حياتهم .

والمشكلة الكبرى التي تواجهها التنشئة الاجتماعية في عصرنا الحالي تتمثل في تعدد المؤسسات التي تتصدى لهذه المهمة . وسنتوقف في هذا الفصل عند اثنين منها وهما : الأسرة والوسط الاجتماعي الذي تنتمي اليه من جهة ، والمدرسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها من جهة أخرى . ونتعرض للدراسات التي بينت أثر الأسرة في النمو العقلي للطفل بصورة عامة ، وفي تحصيله المدرسي بصورة خاصة ، مع التركيز على مقتضيات ذلك في مجال تربية الطفولة المبكرة

أولا : الأسرة

كانت الأسرة في الماضي ، وما تزال في المجتمعات البسيطة ، تقدم الاطار الرئيس الذي يتعلم فيه الطفل جميع الأدوار الاجتماعية . ونتيجة التجارب التي يمر بها الطفل ضمن الأسرة ، يصبح هذا الطفل فرداً في القبيلة التي تشكل نظاماً سياسياً ووحدة اقتصادية ، في الوقت ذاته .

على أن بنيان الأسرة الحديثة اختلف عما كان عليه فيما سبق ، وحلّ محل الأسرة الممتدة extensive التي تشتمل على عدة أجيال أسرة زوجية تقتصر على الأبوين وعدد محدود من الأبناء .

وإذا كان بمقدور الأسرة الممتدة أن تقوم بالتنشئة الاجتماعية كاملة ، فإن الأسرة الزوجية الحديثة لا تستطيع الاضطلاع بهذا العبء بمفردها ، لأن عملية التنشئة الاجتماعية أصبحت أكثر تعقيداً وصعوبة مما يستطيع الأباء أداءه بمفردهم . وهذا الأمر ينطبق على جميع مراحل عمر الفرد ، ومنها مرحلة الطفولة المبكرة .

هناك قضية تواجهها الأسرة الزوجية فيما يخص هذه المرحلة ، وهي تتمثل في أن صغر حجم الأسرة ، والعزلة الطبيعية التي تنشأ من الحياة في منازل مستقلة متباعدة قد تبعد الأطفال عن الراشدين الآخرين وعن غيرهم من الأطفال . وقد ينشأ عن ذلك إفراط في تعلق أفراد الأسرة بعضهم ببعض وتفريط في علاقاتهم بالآخرين وتبعية شخصيات أفراد الأسرة بعضهم لبعض ، ناهيك عن أن الأبوين يضطران الى مغادرة المنزل للعمل في المؤسسات الاقتصادية التي تقع خارجه ، وقد لا يتمكنان من توفير رعاية مناسبة لاطفالهما أثناء فترة الغياب هذه . على أن التنشئة الاجتماعية المبكرة في الأسرة تنطوي على قضية أكثر جسامة ، وهي تتمثل في تباين الأوساط الاجتماعية الاقتصادية التي تنتمي اليها الأسر ، وتدني مستوى بعض هذه الأوساط عما هو مطلوب للنجاح في المدرسة أولاً ، والحصول على عمل جيد فيما بعد .

ثانياً ـ الوسط الاجتماعي الاقتصادي للاسرة والنمو العقلي للطفل

تشير الدراسات إلى أن الوسط الاجتماعي ـ الاقتصادي ـ الثقافي للأسرة يؤثر ، لا في التنشئة الاجتماعية للاطفال فحسب ، بل في نموهم العقلي أيضاً . فقد اتضح أن هناك توازياً بين نتائج اختبارات الذكاء للاطفال والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم ، وهذا ما تبينه الدراسة التالية :

ـ طبق اختبار ترمان ـ ميريل في انكلترا عام 1950 على 831 طفلاً تتراوح أعمارهم بين سنتين وخمس سنوات ونصف . ويمثل الجدول (رقم 3) نتائج الاختبار مصنفة حسب مهنة الأب .

ـ كما أجرى المجلس الاسكوتلاندي للبحوث التربوية تقويماً لمستوى مجموع الأطفال الاسكوتلانديين في الحادية عشرة من العمر (70000) ، ثم حللت النتائج تحليلاً دقيقاً في عدة مؤلفات . ومن هذه النتائج أن النسبة المئوية للتلاميذ الذين حصلوا

على حاصل ذكاء 113 يبلغ 20٪ من العينة المدروسة . وهم يتوزعون حسب مهن آبائهم ، على النحو التالي المبين في الجدول رقم 4 :

جدول (3)

مهنة الأب	متوسط حاصل الذكاء
1 ـ المهن الحرة	116
2 ـ المهن نصف الحرة ، والأطر الصناعية والتجارية	112
3 ـ المستخدمون الرئيسيون والعمال المؤهلون	108
4 ـ المستخدمون الثانويون والعمال نصف المؤهلين	104
5 ـ العمال ضعاف التأهيل	95
6 ـ العمال غير المؤهلين	94

عن : Decoster et Hotyat, La sociologie de l'éducation, 2ème édition, Université de Bruxelles, 1977, p. 88.

جدول (4)

فئات الآباء بحسب مهنهم	نسبة الأبناء ذوي الذكاء المرتفع من كل فئة ٪
أساتذة الجامعة والمهن الحرة	٪66
رؤساء المشاريع	٪46
أطر أخرى (صناعية وتجارية)	٪45
أصحاب الأعمال الصغيرة	٪32
موظفون ومستخدمون	٪32
عمال مؤهلون	٪19
مزارعون	٪16
عمال نصف مؤهلين	٪13
عمال زراعيون	٪12
عمال غير مؤهلين	٪10

عن : المصدر السابق نفسه ، ص 89 .

ونستطيع أن نستخلص من هذه الدراسات المقارنة نتيجتين :
1 ـ أن الوسط الاجتماعي للأسرة يؤثر في ذكاء الطفل وتفكيره .
2 ـ وان هذا التأثير يبدأ منذ الطفولة الأولى .

ويركز عدد من العلماء تحليلهم لهذه النتائج على أهمية تعلم اللغة في نمو الذكاء وأساليب التفكير . فمعظم التفكير في رأيهم يؤدى عن طريق الكلمات .

ومن هؤلاء العلماء « برنشتاين » الذي أجرى تجاربه في انكلترا عام 1968 . وقد بينت تجاربه هذه أن الثقافة الفرعية (ثقافة الأوساط الاجتماعية المتعددة ضمن الدولة الواحدة) تنقل لأفرادها أساليب مختلفة في الحديث ، وبالتالي أساليب مختلفة في التفكير .

لقد أجرى برنشتاين تجاربه في لندن على صبية ينتمون الى الطبقتين العاملة والميسورة ، ووجد أن ثقافة الطبقة العاملة تتضمن أسلوباً خاصاً في الحديث يتميز بطبيعته الضيقة الى حد بعيد . إن الجمل في هذا الأسلوب قصيرة ، والجمل المتعلقة بالجمل الرئيسية محدودة ، وأخيراً ان الحركات الجسمية تستعمل بصورة شائعة للتعبير الى جانب الكلام أو بدل الكلام .

ويسمي برنشتاين هذه اللغة البسيطة من حيث التركيب « اللغة المحدودة » . ويرى أن الأفراد الذين ينشؤون على استخدام هذه اللغة ينشؤون بالتالي على التفكير بطريقة بسيطة ، بالرغم من أن القدرات الفكرية الفطرية لقسم منهم تؤهلهم الى تفكير أكثر تعقيداً .

أما في الثقافة الفرعية للطبقة الميسورة المثقفة ، فالاطفال يسمعون حديث آبائهم الذين يولون أهمية كبرى للتعبير الشفوي وللاجابة عن أسئلة أبنائهم . وبما أنهم يلاقون التشجيع ويحصلون على جزاء مناسب ، فهم يقلدون لغة آبائهم ، وهذه اللغة أكثر تعقيداً . فالجمل فيها طويلة يتضمن بنيانها جملاً رئيسية وجملاً تابعة ، وعدداً من الصفات المختارة بلباقة ، مع استعمال واسع لضمير الغائب وللأسماء المجردة ، كما أن الحركات الجسمية تشغل مكاناً أقل في التعبير عن الأفكار . ويسمى برنشتاين هذه اللغة « اللغة المتقنة » ، ويرى أنها تقدم للذين يستخدمونها إمكانية التفكير بصورة أكثر تعقيداً وتجريداً مما تعطيه اللغة المحدودة . إن إبن الطبقة الميسورة يستطيع فهم اللغتين ، ولكن ابن الطبقة العاملة ، الذي نشأ على اللغة المحدودة ، يجد صعوبة كبيرة في ترجمة اللغة المتقنة الى شيء يفهمه (Morrish) .

ولا بأس من التذكير هنا أيضاً بأن الحالات التي تصفها الدراسة هي حالات متطرفة ، وبين اللغتين المتطرفتين نجد لغات متعددة تمتزج فيها هذه الخصائص بدرجات متفاوتة حسب موقع الأسرة في البنيان الاجتماعي والمنشأ الطبقي لكل من الزوجين . فقد يتزوج رجل من الطبقة الميسورة امرأة من الطبقة العاملة ، وفي هذه الحال تنقل الزوجة الى جو أسرتها الجديدة الكثير من الخصائص المرتبطة بالطبقة العاملة ولا سيما ما يتعلق منها بالتنشئة الاجتماعية للأطفال .

وللتأكد من صحة نظرية برنشتاين نعرض هنا خلاصة لنتائج أفراد الطبقة العاملة والمتوسطة في روائز الذكاء .

لقد أعطى برنشتاين رائز ذكاء لفظي ، وآخر غير لفظي ، لجماعتين تتكون الأولى منهما من (61) فتى من موزعي البريد تتراوح أعمارهم بين 15 ـ 18 سنة ، وتعد هذه الجماعة دون تردد من الطبقة العاملة . أما الجماعة الثانية فتتكون من (45) فتى من مدرسة عامة كبرى Public School في مثل أعمار الجماعة الأولى ، وهي تمثل الطبقة الميسورة .

لقد كان حاصل ذكاء أبناء الطبقة العاملة ، بالاستناد الى الرائز اللفظي يتراوح حول (100) ، بينما تجاوز حاصل ذكاء 61/36 منهم (110) بالاستناد الى الرائز غير اللفظي .

أما فيما يتعلق بأبناء الطبقة الميسورة ، فقد كان حاصل الذكاء بالاستناد الى كلا الرائزين أكثر من (100) ، وكان توزع النتائج متماثلاً في الرائزين .

وقد بيّن برنشتاين أن الفرق في حاصل الذكاء بين الجماعتين هو (8 ـ 10) درجات بالاستناد الى الرائز غير اللفظي ، و(23 ـ 24) درجة بالاستناد الى الرائز اللفظي ، أي ما يزيد على الضعف . واستخلص من هذه الدراسة أن العمليات الفكرية الضرورية للنجاح في الروائز غير اللفظية متوافرة لكلا الجماعتين . ولكن العمليات الفكرية الضرورية لفهم الأقسام المعقدة من الروائز اللفظية لا تتوافر لدى أبناء الطبقة العاملة ، وليست جزءاً من الأدوات الفكرية التي يستخدمونها . (Musgrave) .

وينتج عن ذلك أمران :

الأول : أن أبناء الطبقة الميسورة يكتسبون ، خلال تعلم الأدوار المرتبطة بالطبقة

الاجتماعية ، سهولة أكبر في أداء العمليات الفكرية الضرورية للنجاح في روائز الذكاء اللفظية .

والثاني : انه قد يكون هناك عدد من أبناء الطبقة العاملة يتمتعون بقدرة فكرية عالية فطرية ، ولكن هذه القدرة لم تنم لأنهم تعلموا في ثقافتهم الفرعية أسلوباً محدوداً للحديث لم يستطع تزويدهم بالأدوات الفكرية الضرورية . فهل يعني ذلك توقف النمو الفكري لهؤلاء الأفراد نهائياً ، وعدم قدرتهم على تعويض ما فاتهم في فترة لاحقة ؟

لا بالطبع ، ولكن الوضع الحالي للدراسات النفسية ، لا يسمح لنا بعد بتحديد الفترة التي يفقد بعدها الأطفال الأذكياء الفرص لتعويض ما فاتهم من النمو الفكري خلال طفولتهم (أبيض) .

ثالثاً ـ الوسط الاجتماعي ـ الاقتصادي للأسرة والتحصيل المدرسي

وهكذا نرى أن الأطفال الذين ينتمون للأوساط المتخلفة اجتماعياً واقتصادياً يتعرضون للاعاقة فيما يتعلق بنموهم العقلي ، وتؤدي هذه الاعاقة بدورها الى تفاوت قدرات التلاميذ القادمين من الأوساط المختلفة على الاستفادة من التربية النظامية في المدارس . ولا يتجلى ذلك بوضوح لدى الأطفال الأذكياء ، ولكنه يصبح القاعدة عندما نلاحظ الأطفال الضعيفي الذكاء . كما أن هذا الفرق يزداد كلما ارتقينا في درجات السلم التعليمي .

فعلى مستوى المدرسة الابتدائية ، نرى المردود التربوي للأطفال القادمين من الأوساط الفقيرة أدنى مما تنبأ به اختبارات الذكاء ، كما تبين هذه الدراسة :

أجرى المعهد العالي في هينو (فرنسا) عام 1956 دراسة على 29 صفاً تضم 620 طالباً ، وطُبق عليهم :

ـ في بداية العام الدراسي ، اختبارات عقلية منها اختبار جيل Gille (وهو اختبار غير لفظي) .

ـ في نهاية العام الدراسي ، امتحانات موضوعية في القراءة والاملاء وفهم القراءة والحساب .

ولدى تصنيف النتائج في فئات ثلاث بالاستناد الى المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي للأهل ، حصل الباحثون على الجدول التالي الذي يعبر عن الفروق بين الفئات بالنسبة المئوية للمتوسطات .

جدول (5)

الأوساط الاجتماعية	الرائز العقلي٪	القراءة	الاملاء	فهم القراءة	الحساب
1 ـ الفئة الميسورة (108 تلاميذ)	+ 20	+ 61,9	+ 58	+ 44	+ 38
2 ـ الفئة المكتفية (357 تلميذاً)	− 1	+ 7	− 5	+ 2	− 1
3 ـ الفئة الفقيرة (156 تلميذاً)	− 17	− 23,5	− 38	− 32	− 17
الفرق بين الفئتين (1) و (3)	37	85,4	96	67	45

ويلاحظ هنا أن الفرق بين الفئات المتطرقة أكبر في الأمتحانات منه في الروائز العقلية ، وهو بارز جداً في مادتي القراءة والاملاء .

وقد أشارت الدراسة نفسها إلى أن الأطفال الذين ينتمون للفئة الفقيرة يتعرضون بنسبة أكبر للرسوب المدرسي . فالتلاميذ الراسبون في هذه العينة ككل يشكلون (30,2٪) ، ولكنهم يتوزعون ، حسب الوضع المادي لأسرهم ، كما يلي :

جدول (6)

الفئة الميسورة	5,5٪
الفئة المكتفية	28,2٪
الفئة الفقيرة	47,4٪

من : لوكومستر وهوتيا ، مصدر سابق ، ص 95 و96 .

وهذا الفارق الكبير بين الفئتين المتطرفتين يفسر بتضافر عوامل عدة . فالأطفال القادمون من أسر محرومة يحملون معهم زاداً متواضعاً من الخبرات ، ورأسمالاً من المفردات أفقر مما يحمله زملاؤهم الميسورون وأقل تنظيماً .

إن بداية المدرسة الابتدائية تجربة عسيرة بالنسبة للأطفال . إنه انتقال إلى عالم مجهول يفرض على التلاميذ للمرة الأولى في حياتهم إعطاء مردود أو تحصيل خبرات معينة . وهذا هو مصدر القلق الذي يحسونه . فالطفل المبتدىء لم يسلح بعد نفسياً للدفاع عن نفسه أمام العقبات التي تواجهه خلال تعلمه المبادىء الأولية . وهو يحتاج إلى دعم أسرته ليكتسب الثقة بنفسه ويجتاز العقبات التي تواجهه . وهنا تبرز مشكلة الأطفال القادمين من أسر فقيرة ، لأنهم يحملون عائقاً مزدوجاً نظراً لفقر أسرهم مادياً وثقافياً . إنهم أقل من غيرهم تسلحاً منذ البداية ، وأقل حصولاً على المساعدة إزاء العقبات ، لذلك يتعرضون للاخفاق أكثر من غيرهم .

ويستمر أثر التباين الاجتماعي خلال سنوات المدرسة الابتدائية التالية . وسنستعين على بيان ذلك بدراسة أمريكية :

أخذ « كوري Curry » عينة من تلاميذ السنة السادسة الابتدائية في تكساس ووزع العينة الى ثلاث فئات حسب مستوى الآباء الاجتماعي ـ الاقتصادي ، والى ثلاث فئات أخرى حسب حاصل الذكاء (أعلى من 115 ، من 94 ـ 107 ، أدنى من 85) وبعد أن طبق على العينة اختبارات في القراءة واللغة والحساب ، توصل الى الملاحظات التالية :

1 ـ ليست هناك فروق ذات دلالة في مردود التلاميذ ذوي حاصل الذكاء المرتفع من مختلف الأوساط .

2 ـ هناك فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوي حاصل الذكاء المتوسط من مختلف الأوساط فيما يتعلق باللغة فقط .

3 ـ هناك فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوي حاصل الذكاء المنخفض من مختلف الأوساط فيما يتعلق بالقراءة واللغة .

ويستخلص الباحث من ذلك أن التلاميذ المتفوقين الذين ينتمون للأسر الفقيرة يتوصلون الى التغلب على آثار فقر وسطهم الاجتماعي ، ولكن العائق الاجتماعي يصبح أشد خطورة كلما انخفض حاصل الذكاء .

ويستخلص الباحث أيضاً أن التحصيل المدرسي في الحساب يبدو أقل تأثراً بالظروف الاجتماعية ـ الاقتصادية غير الملائمة (دوكوستر وهوتيا) .

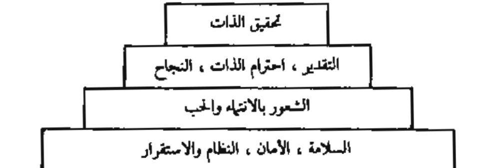
وعلى مستوى المدرستين الاعدادية والثانوية يتجلى أثر الظروف الاجتماعية ـ الاقتصادية للأسرة في نوع الدراسة الذي يلتحق به الطالب : التعليم الثانوي العام

الموصل أو التعليم المهني المنتهي ، ولا سيما في الأقطار المتقدمة التي يمتد فيها التعليم الالزامي الى عشر سنوات .

وقد بين العالمان الفرنسيان بودولو Bodelot وايستابليه Establet في كتابهما « المدرسة الرأسمالية في فرنسا » أنه بالرغم من الاصلاحات التربوية الأخيرة الرامية الى تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . فإن التعليم في فرنسا ما يزال ازدواجياً يسير حسب نموذجين ؛ النموذج الشعبي الذي ينتقل فيه أبناء الطبقات الفقيرة من المدرسة الابتدائية الى المدرسة المهنية المنتهية ، والنموذج الراقي الذي يسير فيه أبناء الطبقات الغنية من المدرسة الابتدائية الى المدرسة الثانوية الى الجامعة . واذا ما تبين صحة هذه الملاحظات على نطاق واسع فإن ذلك يضع مؤسسات التربية وأهم أهدافها وهو هدف تحقيق تكافؤ الفرص موضع الاتهام . فإذا كانت المؤسسات التربوية لا تعطي المستفيدين منها أية قدرة للتحرر ، فإن التربية تصبح أداة لديمومة التطبق والتمايز ، بدلاً من تحقيق العدل الاجتماعي (أبيض) .

وهناك محاولات نظرية في مجال علم النفس لتفسير هذه الملاحظات والمعطيات الاحصائية ، منها نظرية ماسلو (Maslow) في تحقيق الذات التي ترى أن الحاجات العليا مثل تحقيق الذات ، والرغبة في المعرفة ، والحاجة للابداع لا يمكن متابعتها إلا بعد تحقيق الحاجات الأساسية مثل الحاجات البيولوجية (الجوع والعطش والجنس) ، وحاجات الأمان والحب والانتماء ، كما يظهر في الشكل التالي :

هرم ماسلو للدوافع الانسانية



وهذا الشكل يبين أن الكائنات الانسانية تمتلك منظومة من الحاجات مرتبة حسب جدول أولويات . فالحاجات الدنيا تقع في الأسفل بينما تتوضع الحاجات العليا في القمة . ونحن جميعاً نملك حوافز تتحرك باتجاه تحقيق الذات ولكن رغباتنا العليا لا تصبح عوامل فعالة مسيطرة إلا إذا أشبعت حاجاتنا الدنيا جزئياً على الأقل (مكارثي وهيوستن) .

وبتعبير آخر ، حين تكون الأسرة في قلق دائم بشأن الطعام والمأوى والأمن ، ويكون الخوف غالباً على حياتها ، فإن ما يترك لها من الوقت للاهتمام بالأهداف السامية لهو قليل جداً . لأن الآباء في أسرة كهذه ليسوا أحواراً للاهتمام بالاهداف التربوية التي تضعها الطبقات الوسطى والعليا في المجتمع . إنهم غير قادرين على التفكير فيما إذا كان أبناؤهم يتعلمون الألوان والأشكال أم لا ، وفيما إذا كان هؤلاء قادرين على استخدام أقلام التلوين والمقص أم لا . فهم منشغلون بالحاجات المرتبطة بالبقاء الى درجة لا تسمح لهم بالتنافس مع الأسر التي هي أقل حرماناً . كما أن الفقر والتمييز بكل أشكاله يجعل مشاعر تقدير الذات غريبة على جميع أفراد الأسرة .

إن الأسر ذات الدخل المنخفض لا تكاد توفر لأفرادها الطعام ، فكيف الحال بالكتب والألعاب وجميع الأدوات الأخرى التي تستخدمها طرائقنا التربوية الحديثة ، وحتى الكتب القليلة التي يراها أطفالها قد تعكس حياة غريبة عنهم . إن العديد من خبرات أطفال الطبقات المتوسطة والعليا تستمد من الأسفار الكثيرة ، في حين يشكل مجرد الانتقال من العمل وإليه مشكلة يصعب على الأسر ذات الدخل المنخفض التغلب عليها في معظم الحالات .

إن النتيجة التعيسة للفقر والتمييز هي أن أطفال الأسر ذات الدخل المنخفض ، حين يباشرون المدرسة العامة في سن الخامسة أو السادسة يكونون مفتقرين للخبرات الاجتماعية والعاطفية التي تسهم في التطور الادراكي كما يجري تعريفه بحسب معايير الطبقات الوسطى والعليا . كما يكون لديهم أحياناً نقص في التغذية والرعاية الطبية ، وقد تكون هذه معدومة تماماً .

رابعاً ـ برامج التدخل Intervention Programs

إذا كان الفقر يلد الفقر ، والحرمان نصيب أبناء الأسر المحرومة ، فما العمل ؟ هناك حل واحد لهذه المسألة الشائكة ، وهو التدخل أو التعويض . وهذا التعبير العام يلقى التطبيق في برامج عديدة متنوعة ، ولكنها تهدف جميعاً الى كسر ما أصبح يعرف بدورة الفقر . وتنطلق هذه البرامج من المبدأ القائل بأن المساواة في الفرص التربوية التي

تفسر بالمساواة في التسهيلات والخدمات لا تؤدي إلى مساواة في التحصيل المدرسي ، وفي القناعة بأن الفوارق التي تعود الى البيئة ـ لا الى الوراثة العضوية ـ هي فروق قابلة للتعديل . وهذه الحجة جوهرية للذين يدعون الى نشر التربية ما قبل المدرسية بصفتها تدخلاً مبكراً في تعلم الأطفال يعوِّض ما فاتهم في حياتهم المنزلية .

إن القناعة بالامكانات التي تنطوي عليها التربية ما قبل المدرسية فيما يتعلق بتخفيف آثار الحرمان الاجتماعي لا تمثل موضوعاً جديداً ، بل انها ـ على العكس من ذلك ـ تقف وراء الكثير من العمل الرائد الذي تم في القرن التاسع عشر ، وبداية القرن العشرين .

فاهتمام « ماريا مونتسوري » ـ على سبيل المثال ـ بالموضوع في مطلع القرن العشرين ، بدأ مع شعورها بفقدان التقدم لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والذين كانت تعاينهم في المستشفى بصفتها طبيبة . ومن هنا جاء تفكيرها بانشاء « بيوت الأطفال » في أحياء روما الفقيرة ، وتطويرها طرائق التدريس المعروفة باسمها .

وفي المملكة المتحدة ، كانت « الشقيقتان ماكميلان »متفائلتين حول إمكانات « روضة الأطفال في الهواء الطلق » التي قامتا بانشائها عام 1908 في ديتفورد Deptford ، أحد الأحياء الشديدة الفقر في لندن . وقد وصفتا الآثار التي تركتها هذه الخبرة في الاطفال كما يلي :

« بعد تناول طعام الغداء ، يفتح باب الروضة ، ويخرج منه قطيع من الأطفال اللطفاء ، ماراً كنهر من الجهال والرشاقة عبر الممر الى الساحة القذرة التي تحيط بها المنازل . فتتوقف النساء عن متابعة سيرهن ، ويدير الرجال عيونهم البليدة صوب هؤلاء الأطفال الأصحاء النظيفين متسائلين : هل هؤلاء حقاً أطفال الحي ؟ ألم يحدث لأحدهم أن غطس في الكهريز المفتوح ، أو تسكع قُرب أكوام القاذورات ؟ إننا لا نحتاج إلى طرح مثل هذه الأسئلة الآن ، فقد أصبح الماضي بعيداً جداً ، فهؤلاء الأطفال يأتون الى المدرسة كل صباح بكامل نظافتهم وترتيبهم . وإذا كان بعضهم ما يزالون يأخذون حماماً في المدرسة ، فذلك لأنهم يحبون ذلك ، لا لأنهم يحتاجون اليه . وهل يختلف هؤلاء عن الأطفال النظيفين في « هايد بارك » أو « مايفير» ؟ بالتأكيد لا ! ونحن نعتقد أنهم لا يختلفون عنهم أيضاً من حيث التهذيب والتنشئة الجيدة ، مما يعني أننا نجحنا في روضة الأطفال »(Wood head) .

وقد يقال ان اهتمام الشقيقتين كان منصرفاً إلى أمور الصحة والنظافة أكثر منه الى

التعليم ، على أن ذلك يمكن فهمه إذا عرفنا سوء الأحوال المعاشية في تلك المنطقة ، في تلك الفترة .

ومع تحسن شروط الحياة في الدول الصناعية المتقدمة خلال الفترة اللاحقة ، انتقل الاهتمام تدريجياً من مكافحة الآثار الضارة للبيئة الى تنمية الأطفال من النواحي الانفعالية والاجتماعية والمعرفية . ولكن المبدأ العام ، المتمثل في ضرورة تنظيم تعليم ما قبل مدرسي حيث يكون لبيئة الطفل أثر ضار في نموه ، بقي قائماً .

وتعد الولايات المتحدة الامريكية من أوائل البلدان التي وضعت مبادىء التربية التعويضية موضع التجريب . ومن أكثر هذه التجارب شهرة البرنامج المسمى « البداية المتقدمة Head Start » . على أن البلدان الأوروبية ما لبثت أن حذت حذوها وأقامت مشروعات مماثلة . وهذه وتلك تستدعي وقفة قصيرة تبين خطوات سيرها ونتائجها .

أ ـ التجارب الامريكية : البداية المتقدمة **Head Start**

يطلق اسم البداية المتقدمة حالياً على شبكة واسعة من الأنشطة الممولة على الصعيد الفدرالي في الولايات المتحدة الامريكية ، خدمت حتى الآن ما يزيد على ثمانية ملايين طفل من أبناء الأسر المحرومة ، مع أنها بدأت بصورة متواضعة جداً . ففي عام 1964 دعت الحكومة الفدرالية الى ندوة تضم خبراء في نمو الطفل ، وطلبت منهم وضع برنامج يمكن أبناء الأسر الفقيرة من الخروج من حلقة الفقر . وقد بدأ مشروع البداية المتقدمة عام 1965 على شكل برنامج مدرسة صيفية متواضعة ، بهدف تكوين أنماط من التعلم ، والعواطف ، والمهارات ، والمواقف لدى الأطفال المحرومين ، يمكن أن تقيهم من الفقر المستمر طول الحياة . وبعد أن كان البرنامج تحت إشراف « مكتب الفرص الاقتصادية » انتقل الى اشراف « قسم الصحة والتربية والانعاش الاجتماعي » ، واتسع اتساعاً كبيراً مشكلاً عدداً من البرامج التي تقدم خلال عام كامل . وفي عهد الرئيس كارتر ، عام 1980 ، بلغت مخصصات البرنامج 700 مليون دولار ، ولكن هذه المخصصات خفضت في الموازنات اللاحقة ، مما أدى الى تضييق البرنامج نسبياً .

وقد عرف القائمون على البرنامج منذ البداية ، أن البرنامج يجب أن يكون شاملاً إذا ما أريد منه تحقيق مكاسب في كسر حلقة الفقر . لقد عرفوا أن على البرنامج أن يصل الى جميع جوانب حياة الطفل ، وأن جهودهم يجب ألا تقتصر على ما يجري في محيط المدرسة ، كما كانت تفعل البرامج التقليدية . وهكذا فإن برنامج البداية المتقدمة احتوى دائماً العديد من الخدمات التي لم تكن موجودة في البرامج التي سبقته . فبالرغم من أهمية العناصر التربوية التقليدية ، نظر إليها على أنها واحد من الجوانب الأساسية العديدة في

برنامج « البداية المتقدمة » . كان على البرنامج أن يلبي حاجات الطفل ، لا في إطار المدرسة نفسها فحسب ، بل في إطار المنزل والبيئة الاجتماعية أيضاً . وكان عليه أن يكون مرناً ، قادراً على التكيف مع الظروف المختلفة . لذلك لم يكن من الممكن أن ينظم عن طريق قرارات عليا تنفذ في جميع المراكز المقامة في أرجاء البلاد ، بل كان من الضروري أخذ ظروف الأهل والأطفال في كل منطقة بالحسبان .

ونتيجة لهذا التصور ، اختلفت برامج « البداية المتقدمة » من مكان الى آخر . ولكنها التزمت جميعاً بالعناصر العامة التالية :

1 ـ التربية : من الواضح أن الخبرات التربوية التقليدية لا يمكن تجاهلها في أي من برامج « البداية المتقدمة » . فكما هي الحال في جميع برامج تربية الطفولة المبكرة الجيدة ، يعمل برنامج « البداية المتقدمة » على تنمية الطفل من النواحي المعرفية والعاطفية والاجتماعية والجسدية ، ويشكل تحقيق شعور ايجابي بالذات هدفاً رئيساً له . وينطوي البرنامج على جهود خاصة لتوفير خبرات تربوية على أمل أن توفق هذه الجهود لايصال الطفل المحروم الى مستوى الأطفال غير المحرومين حين يدخل المدرسة الابتدائية .

ولما كان المطلوب أن يصل الطفل المحروم الى مستوى الاطفال غير المحرومين فإن تخفيض معدل المعلمين الى التلاميذ يعد أساسياً لتحقيق هذا الهدف . كما أن المربين في البرنامج يدربون غالباً على مساعدة الاطفال المعوقين الذين يشكلون حوالي 10٪ من مجموع الأطفال الذين يضمهم البرنامج . وفي المناطق التي تسود فيها ازدواجية اللغة ، يعين معلمون يتقنون اللغة الثانية ، ويعرفون الكثير عن الثقافة التي يخدمونها .

2 ـ الصحة : ان العديد من أطفال الأسر الفقيرة لا يرون أطباء على الاطلاق ، وهم لا يرون بالطبع اختصائيين يستطيعون مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم النفسية أو الانفعالية . لذلك تتضمن أهداف « البداية المتقدمة » اكتشاف المشكلات الصحية بصورة مبكرة ، وفي سبيل ذلك يجري للاطفال فحص طبي كامل ، يقوم به أطباء الجسم والأسنان ، ويقدم لهم العلاج اللازم ، ولا سيما اللقاحات الضرورية .

ولما كان العديد من هؤلاء الأطفال يأتون جائعين الى المدرسة ، فإن البرنامج يقدم وجبة ساخنة وأخرى باردة على الأقل يومياً تحت إشراف اختصاصي في التغذية وهذا الاختصاصي في التغذية يعد برنامجاً للأهل يعلمهم فيه كيف يشترون وجبات الطعام المتوازنة ويعدونها ، وكيف يحصلون على المساعدات الغذائية .

كما أن جميع برامج « البداية المتقدمة » توفر خدمات اختصاصي في الصحة

النفسية . وهذا المتخصص يساعد المربين والأهل في تعرف حاجات الأطفال ومشكلاتهم ، ويشجع نمو الأطفال من النواحي الانفعالية والاجتماعية .

3 ـ الخدمات الاجتماعية : يرى آباء الأطفال الذين يلتحقون ببرنامج « البداية المتقدمة » ان العديد من حاجات أطفالهم تبقى دون تلبية ، ولا يعرفون كيف وأين يحصلون على المساعدة . ولذلك يعيّن البرنامج مساعداً اجتماعياً مهمته مساعدة الأهل على معرفة المؤسسات الاجتماعية التي تستطيع تلبية بعض هذه الحاجات ، وعلى الحصول على هذه الخدمات . فالمساعد الاجتماعي يمكن أن يرافق الآباء الى مؤسسة ويساعدهم في كتابة الأوراق المطلوبة . وتلك مساعدة كبرى إذا كان الأهل لا يتقنون اللغة الانكليزية ، أو كانوا يهابون الاجراءات المتبعة في الدوائر الرسمية . إن الأطفال ذوي المشكلات الخاصة يستطيعون الحصول على عدد من الخدمات الصحية أو الغذائية المجانية ، ولكن الأسر الفقيرة قد لا تكون واعية بهذه الفرص المتوافرة لأبنائها ، لذلك يستطيع برنامج « البداية المتقدمة » أن يقدم لهم التوجيه والنصح اللازمين .

4 ـ تعاون الأهل : أكدت معطيات البحوث ما بيّنه الكثيرون من المربين من أن الآباء هم أكثر الناس تأثيراً في نمو الطفل ، وهذا يعني الأم والأب على السواء ، لذلك يشجع برنامج « البداية المتقدمة » تعاون الأهل على جميع المستويات ، ومنها مشاركتهم في أنشطة الصفوف والورشات وفي اتخاذ القرارات . فمن خلال المشاركة يستطيع الآباء تكوين صورة أكثر وضوحاً عن عملية نمو الأطفال ، ويستطيعون تعلم العمل مع أطفالهم في البيت بفاعلية أكبر . لقد بين برنامج « البداية المنزلية » وهو فرع من برنامج « البداية المتقدمة » ان تعاون الأهل فيما يتعلق بنمو الطفل أمر لا يقدر بثمن . فمواقف الأهل إزاء المدرسة يمكن أن تتحسن من خلال تعاملهم مع الترتيبات ما قبل المدرسية ، حيث يكتشفون أن هناك من يصغي اليهم ويعمل بحسب آرائهم .

5 ـ إعداد العاملين وتدريبهم : يتضمن برنامج « البداية المتقدمة » الشامل تدريباً مناسباً للعاملين فيه . وغرض هذا التدريب تحسين مهارات هؤلاء ليستطيعوا تحقيق أهداف البرنامج في المجال الذي يعملون فيه .

ومن الطبيعي أن تختلف برامج البداية المتقدمة من مكان الى آخر بالرغم من انها تأخذ بالحسبان المبادىء التي ذكرت أعلاه ، والواقع المتمثل في تشجيع مشاركة الأهل يؤدي بحد ذاته الى هذا الاختلاف . فالسلطة المركزية لا تحدد بنية البرنامج بدقة ، بل تترك ذلك للتفاعل بين الأهل والعاملين فيه . ان برنامج « البداية المتقدمة » أنشىء بقصد مساعدة الأسر ذات الدخل المنخفض ، ولما كانت ظروف الفقر مختلفة ، من

حيث النوع والدرجة ، فإن جهود البرنامج يجب أن تتنوع بالتالي . ولما كان البرنامج تجريبياً ، فإن تغيرات تطرأ فيه من آن لآخر ، والجميع يتعلمون ويكتشفون نواحي جديدة بمرور الزمن ، ولكن التركيز يظل في كل حالة ، على الجهد الشامل لكسر حلقة الفقر عن طريق التدخل ، بمساعدة الأهل ، في جميع مظاهر الطفولة المبكرة ، وإحداث تغيير في قدرات الصغار واتجاهاتهم وسلوكهم ، على أمل أن يصبح الأطفال ، بسبب هذا التغيير ، أكثر قدرة على التلاؤم مع المتطلبات الثقافية السائدة .

لقد تأثر برنامج « البداية المتقدمة » بعدد من التطورات والجهود التجريبية ، وأثر في عدد آخر . فقد بدأ البرنامج ، على سبيل المثال ، بإنشاء مراكز للعناية بالأطفال الفقراء قبل عام من دخولهم المدرسة العامة ، ولكنه يضم الآن جهوداً عديدة تتمثل في برامج موجهة نحو المنزل ، وبرامج موجهة للبيئة . وقد ينطوي البرنامج الواحد على مزيج من أنشطة موجهة للأطفال تقوم في المركز ، وأخرى موجهة للمنزل ، وثالثة موجهة للبيئة .

فقد تم تطوير « برنامج المتابعة » لمساعدة الأطفال الذين أفادوا من برنامج « البداية المتقدمة » للانتقال الى المدرسة الابتدائية بيسر وكفاءة ، من جهة ، ولمساعدة معلمي المدارس الابتدائية على إيجاد أساليب تمكنهم من تلبية حاجات الأطفال الذين تابعوا برنامج البداية المتقدمة ، من جهة أخرى .

كما عمل برنامج « البداية الأسرية » وهو تجربة امتدت ثلاث سنوات وانتهت عام 1975 ، على توفير الخدمات للاهل والابناء في المنزل بدلاً من المركز . ويضم العديد من برامج البداية المتقدمة الآن مقاربة متمركزة حول المنزل بصفتها عنصراً من الخدمة الموجهة للبيئة (مكارثي وهيومستن) .

ب ـ المشروعات الأوربية

تبنى العديد من هذه المشروعات مقاربة أضحت تعرف بالبحث الفعال«Action research» . والبحث الفعال ، كما يدل المصطلح ، لا يكتفي بجمع المعلومات حول الأسلوب الذي يؤثر به الوسط الاجتماعي في الأداء التربوي للأطفال ، بل ينتقل الى احداث تغيرات في ذلك الوسط ، ويقوّم الآثار الناجمة عنها . وتتكون هذه العملية من ثلاث مراحل يمكن تمييزها في معظم مشاريع البحوث الفعالة ، بالرغم من تداخلها ، وهي :

1 ـ تشخيص خصائص الحرمان الاجتماعي وآثاره في التربية .
2 ـ تصميم سياسات للتدخل (مناهج ، طرائق تدريس ، عمل مع الأهل . . .) .

3 ـ تقويم آثار هذه السياسات فيما يخص الأطفال .

ويمكن التمثيل لمشروعات البلدان الأوربية في مجال تربية الطفولة المبكرة بما تم بهذا الصدد في المملكة المتحدة .

أشرف على هذه المشروعات في المملكة المتحدة « قسم التربية والعلوم » في الحكومة ، « ومجلس البحوث في العلوم الاجتماعية » ، وتم توزيعها على أربع مناطق تعد من المناطق ذات الأولوية في الخدمات التربوية Educational Priority Areas (EPA) . وقد منح الباحثون في كل منطقة قدراً من المرونة يتيح لهم أن يختاروا مقاربتهم الخاصة في التدخل بحسب ظروف منطقتهم ، على أن التنسيق في المشروعات كان يتم على الصعيد المركزي . وفي الوقت الذي كانت مشروعات EPA تدخل حيز التطبيق أقامت المؤسسة الوطنية للبحث التربوي The National Foundation for Educational Research (NFER) مشروعاً مماثلاً من حيث الأغراض والطريقة . وفيما يخص العنصر الأول لنموذج البحث الفعال ، وهو تشخيص الدلالة التربوية للحرمان الاجتماعي ، استند الباحثون الى النموذج النظري الذي وضعه برنشتاين وميّز فيه بين نوعين من اللغة : اللغة المتقنة أو المحكمة لدى الطبقات الميسورة ، واللغة المحدودة لدى الطبقات المحرومة ، وافترضوا أن القصور اللغوي لدى أبناء الطبقات المحرومة يمثل عاملاً أساسياً في تقصيرهم الدراسي .

ومن هنا استخلص الباحثون في المرحلة الثانية ـ مرحلة تصميم سياسة التدخل ـ إنه إذا أريد إعداد الاطفال المحرومين للنجاح تربوياً ، فمن الضروري تعويدهم على اللغة المتقنة في سن مبكرة ، وقرروا اتخاذ استراتيجية للتدخل اللغوي بصفته عنصراً رئيسياً في بحوثهم .

ومن البرامج اللغوية التي حظيت بالاهتمام مجموعة تسمى : The Peabody Language Development Kit, Level P ، تم تطويرها عام 1968 على أيدي دان وهورتون وسميث Dunn, Horton and Smith للاستخدام مع الاطفال المحرومين والمتخلفين في سن ما قبل المدرسة . وهي تتكون من 180 درساً قصيراً أو وحدة ، مدة كل منها عشرون دقيقة . وقد أدخل هذا البرنامج الى عشر مؤسسات للتربية ما قبل المدرسية بصفته جزءاً من مشروع التدخل .

وفيما يتعلق بالمرحلة الثالثة ، أي التقويم ، استخدم الباحثون التصميم التجريبي التقليدي ، فاختاروا خمسمائة من الأطفال المواظبين على هذه المؤسسات في الثالثة والرابعة من العمر ، ووزعوهم الى مجموعتين ، اقتصرت إحداهما (الضابطة) على

المنهاج العادي للمدرسة ، وأعطيت الثانية (التجريبية) الخبرات الأساسية نفسها ، إلا أنها كانت تسحب مدة عشرين دقيقة يومياً لاتباع التعليم اللغوي التجريبي ، فتعطى درساً أو وحدة من مجموعة بيودي التي سبق ذكرها ، في حين يستمر بقية الاطفال في أنشطتهم المعتادة . وقد اختبرت القدرات اللغوية للمجموعتين قبل التجربة التي استمرت عاماً كاملاً (اختباراً سابقاً) ، وبعد التجربة (اختباراً لاحقاً) .

لقد ساعد التصميم المطبق الباحثين على تقويم تقدم الاطفال الذين اتبعوا برنامج التدخل ، بالمقارنة مع أولئك الذين لم يتبعوه . فالاطفال الذين اتبعوا البرنامج - باستثناء أعداد قليلة - حققوا فرقاً ذا دلالة في اختبارات اللغة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة . على أنه لم يقم دليل على أن الأطفال المحرومين أفادوا من البرنامج أكثر مما أفاد أقرانهم الميسورون بحيث يؤدي ذلك إلى تخفيف اللامساواة وتقريب الشقة بين الفئتين . أضف إلى ذلك أنه حين جرت متابعة الأطفال في مشروع المؤسسة الوطنية للبحث التربوي NFER في مدرسة الصغار (من سن الخامسة الى الثامنة) تبين أن الفروق بين الفئتين التجريبية والضابطة في اختبارات القراءة والحساب قد تضاءلت كثيراً في سن السابعة الى حد أنها لم تعد واضحة .

وقد تكررت هذه النتائج في بحوث أجريت في دبلن (إيرلنده) . أما ليبج (بلجيكا) فقد كان أكثر ما لفت الانتباه في نتائج التقويم التحسن الكبير الذي حققه أبناء الأسر الميسورة في الدراسة . صحيح أن جميع الأطفال أفادوا من التجربة أو من الخبرة المقدمة أثناءها ، ولكن الأطفال الميسورين بقوا في طليعة الأطفال . وقد برز ذلك بشكل خاص في بحوث المتابعة (وودهيد) .

خامساً - النتائج

إن النتيجة العامة التي نتوصل اليها من هذه البحوث تتمثل في أن التدخل في مرحلة ما قبل المدرسة يمتلك تأثيراً مفيداً ولكن على المدى القصير فحسب . وقد لخص العالم برونفنبرنر Bronfenbrenner (عام 1974) نتائج البحوث الامريكية حتى تلك الفترة بقوله : إن التحسن الأولي الذي يظهر لدى الأطفال يستمر باستمرار عملية التدخل ، ولكنه سرعان ما يبدأ في التضاؤل والتلاشي بمجرد توقف هذه العملية . وهذه النتيجة تقودنا الى الاسئلة التالية :

1 - ما فئة (أو فئات) الأطفال التي تفيد أعظم الفائدة من التدخل ؟

2 - ما البرنامج الذي يقود الى أكبر قدر من الفائدة ؟

3 - ما الذي يجب عمله لتحسين جدوى عملية التدخل على المدى البعيد ؟

4 ـ هل هناك عمر مثالي للبدء في التدخل ؟
5 ـ هل يزداد جدوى التدخل إذا اشتمل على العمل مع الآباء بالاضافة الى الابناء ؟

وحين نقف عند السؤال الأول ، نرى أن نجاح استراتيجيات التدخل يتأثر بحجم الحرمان اللذي تتسم به الخبرات المنزلية للأطفال . فالمشاريع البريطانية لم تلاحظ وجود اتجاه لدى أبناء الطبقات الدنيا للافادة من برامج التربية ما قبل المدرسية بشكل أكبر من أقرانهم أبناء الطبقات العليا . وإن كان هناك من اتجاه فهو على عكس ذلك تماماً . وهذا الوضع المؤسف أكده هيرزوغ (Herzog 1972) حين فحص التحسنات الحاصلة لدى مجموعتين من الأطفال تنتمي كلتاهما الى وسط محروم ، بيد أن مستوى الحرمان لدى إحداهما أقل منه لدى الأخرى . وقد قارن مستويات الحرمان بالاستناد الى مؤشري : مستوى تعليم الآباء ، ونوع المسكن والمرافق التي تتمتع بها الأسرة . وبعد إجراء « التدخل » ظهر أن مردود التدخل لدى المجموعة ذات الوضع الأفضل كان أكبر منه لدى المجموعة ذات الوضع الأدنى ، كما أن التحسن استمر لدى المجموعة الأولى مدة سنتين ، في حين إضمحلت آثاره تماماً لدى المجموعة الثانية . وقد عبّر عن هذه النتيجة قائلاً : كلما قل ما يملكون ، قل ما يتعلمون (هيرزوغ) .

وهذه التجربة تفيد في لفت نظر المعلم الى أنه ، حتى في برنامج التدخل المخطط بعناية ، مطالب بأن يضاعف جهوده لمساعدة الأطفال شديدي الحرمان ، إذا كان يريد منهم أن يفيدوا من البرنامج كما يفعل أقرانهم الذين يفضلونهم حالاً .

أما السؤال الثاني ، فالإجابة عنه صعبة نسبياً ، لأن للبرامج أغراضاً مختلفة ، على أن البرامج اللغوية التي تعطي أهمية للتفاعل اللفظي بين الصغار والراشدين تلبي أغراض التربية التعويضية أكثر من غيرها .

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث ، يبدو أن أكثر الاستراتيجيات وضوحاً لاطالة أمد التحسن تتمثل في استمرار التدخل الى ما بعد سنوات الطفولة المبكرة . فكما أن الطفل الصغير حساس جداً بالآثار النافعة لمحيط التعلم الجيد ، فإنه حساس أيضاً بأي انقطاع في الخبرات التربوية . وقد أشار العديد من التقارير الى أن عطلة الصيف تعد فترة كافية لضياع المكتسبات ، كما أشارت تقارير أخرى الى التشويش الناجم عن الانتقال من المدرسة ما قبل الابتدائية الى المدرسة الابتدائية ، والذي يعني الانتقال الى أهداف وطرائق تدريس مختلفة .

واستناداً الى ذلك ، من الواضح أن استمرار التدخل لدى الانتقال الى المدرسة الابتدائية يُمثل استراتيجية واعدة بتخفيف نتائج الانقطاعات . وقد قام أحد فرائق

البحث الانكليزية باختيار هذه الاستراتيجية على نطاق ضيق في منطقة « وست ريدنغ » ذات الأولوية التربوية ، فأجرى تجربة « متابعة التدخل » في إحدى المدارس الابتدائية التي انتقل اليها الأطفال الذين طبقت عليهم تجربة « التدخل » في المدرسة ما قبل الابتدائية ، وزع فيها الملتحقون بالمدرسة الى مجموعتين : واحدة ضابطة ، وثانية تجريبية طبق عليها برنامج صمم خصيصاً لتعزيز برنامج التدخل ما قبل المدرسي . وحين جرى اختبار الأطفال في نهاية العام الدراسي الأول ، تبين أن الذين داوموا على برنامج المتابعة حصلوا على تقدير أعلى في مقاييس اللغة . وقد توصل باحثون آخرون أوربيون وامريكيون الى النتائج نفسها (وودهيد) .

وحول السؤال الرابع المتعلق بالعمر المثالي للتدخل ، تلح جميع الاستراتيجيات التعويضية على التدخل المبكر ، ولكن ماذا يعني ذلك بالتحديد ؟

في الحقيقة ، إن التقارير التي يعرضها برونفنبرنر عن برامج التدخل لدى أطفال في الستة أشهر من عمرهم فما فوق ، لا تظهر أن العمر يشكل عاملاً مؤثراً في نجاح التدخل ، وهذا يصدق ـ على الأقل ـ في البرامج المطبقة جماعياً مع صف دراسي من النوع الذي وصفناه حتى الآن . على أن هناك استراتيجية متطورة للتدخل حققت نجاحاً باهراً (بلغة الدوجات في اختبارات الذكاء) ، ولكنها أثارت جدلاً كثيراً . وقد قام بالتجربة هيبر Heber وزملاؤه في ميلووكي بالولايات المتحدة عام 1972 ، وتضمنت الاستراتيجية إحداث تغيير جذري في محيط الطفل منذ الولادة على صعيد فردي عن طريق توفير عناية بديلة عن الأسرة خلال معظم فترة الطفولة المبكرة (هيبر) .

والأسئلة التي تثار بصدد هذه التجربة كثيرة أهمها :

- ما الدور الذي سيبقى للآباء في تنشئة أطفالهم حين يبعد هؤلاء عن المنزل للحصول على التربية التعويضية ؟
- وإذا سمح لهذا الوضع بالاستمرار خلال سير برنامج التعويض ، فما فرصة الآباء في إعادة تكوين علاقة أسرية سليمة مع أبنائهم حين ينتهي البرنامج ؟ .

هذه التساؤلات وغيرها تثير شكوكاً خطيرة حول ما إذا كان من المرغوب فيه دفع فلسفة التعويض الى نتيجتها المنطقية وهي : إبعاد الاطفال كلياً عن وسطهم المنزلي المحروم .

على أن هناك ـ لحسن الحظ ـ بديلاً آخر ، يتمثل في التدخل في المنزل نفسه لتحسين خبرات التعلم فيه خلال السنوات المبكرة من عمر الأطفال .

وهذا يقودنا الى السؤال الخامس المتعلق بجدوى العمل مع الآباء لتحسين خبرات

الطفل ، ومن الواضح بهذا الصدد أن التربية لا تستطيع تخفيف الشروط الاجتماعية التي تسبب الحرمان (الفقر وسوء المرافق التي تتمتع بها الأسرة . . . الخ) ، ولكنها تستطيع تعديل مواقف الآباء وإدراكاتهم وسلوكهم ، وحينئذٍ يزداد جدوى برامج التدخل ويطول أمد تأثيرها .

فقد نظم الباحثون في المملكة المتحدة تجربة ضيقة النطاق ، استخدموا فيها الزائرين الاجتماعيين لمساعدة الأهل على فهم نمو أطفالهم وتدريبهم على استخدام الألعاب لاغناء خبراتهم التعليمية . وقد أدت هذه التجربة الى نتائج مشجعة . وهناك تجارب أخرى أوربية وأمريكية تؤكد أن هذه الاستراتيجية يمكن أن يكون لها مردود أطول أمداً من التدخل الذي يقتصر على الأطفال .

ففي مشروع نظمه ليفنشتاين Levenstein في الولايات المتحدة تمثلت الاستراتيجية في زيارات منتظمة يقوم بها زائر (أو زائرة) اجتماعي مدرب من المنطقة التي تنتمي اليها الأسرة ، يقدم لها فيها الأدوات والألعاب التي تساعد على قيام محادثة بين الأم والطفل ، أو تثير التفاعل اللفظي وتعزز العلاقة بينهما . وقد ذكر أن هذا البرنامج يلاقي نجاحاً باهراً ولا سيما حين يبدأ في فترة مبكرة من عمر الطفل ، كما أن التأثيرات النافعة للبرنامج تبقى سنوات عديدة (برونفنبرنر) .

وهكذا نرى أن التربية التعويضية تشهد حالياً ما يشبه الانقلاب في مفهومها وفلسفتها .

لقد أوصت التصورات الأولى للتربية التعويضية بسحب الأطفال عدة ساعات يومياً من جو المنزل وإعطائهم علاجاً تربوياً مكثفاً بإشراف معلمين مدربين لتعويض النقص . ولكن نتائج البحوث التي وضعت لتقويم هذه الاستراتيجية أفادت في إعادة التركيز على الأهمية التربوية القصوى لعلاقة الطفل بأبويه ، وأشارت إلى أن أكثر البرامج تأثيراً هي تلك التي تتجه الى الآباء والأبناء معاً ، وتهدف الى تعزيز العلاقات بينهم وتنميتها بدلاً من الحلول محلها .

سادساً ـ البرامج الخاصة بالمناطق القليلة الكثافة

تبين لنا من البحوث التي عرضناها فيما سبق وجود اتجاه للافادة من امكانات التربية ما قبل المدرسية لزيادة الفرص التربوية أمام الأطفال المحرومين . بيد أن الاهتمام تركز حتى الآن على الأوساط المدينية للفروق الواضحة بين الفئات التي تتشكل منها والتي تتمثل في وجود فئات ميسورة تعيش في منازل فسيحة تحيط بها شوارع مزدانة بالاشجار ، وأخرى فقيرة تعيش في منازل صغيرة مزدحمة تنفتح على أزقة ضيقة قذرة في

معظم الأحيان . على أن هذه الفئات الأخيرة ، ليست الوحيدة التي تستأهل الاهتمام بالرغم من سوء أوضاعها . فالأطفال الذين يعيشون في مناطق منعزلة ، ضعيفة الكثافة ، يعانون أيضاً حرماناً حقيقياً يتحدى الباحثين والمخططين بالرغم من أنه قد لا يكون واضحاً للملاحظ العابر .

إن أهم معالم النشأة في منطقة قليلة الكثافة هو « العزلة » . فالخبرة الاجتماعية التي يحصل عليها الأطفال خارج جوارهم المباشر محدودة جداً . وهكذا فإن الأطفال لا يكونون مؤهلين للتلاؤم مع الحياة الاجتماعية التي يواجهونها حين يدخلون المدرسة الابتدائية ، وللاستجابة الى متطلبات التعلم المدرسي . وقد يعاني المعلم في هذه المناطق أيضاً من مشكلة العزلة ، ولا سيما المعلم الوحيد الذي لا تتاح له الفرصة للتعاون مع زملاء آخرين في تنظيم المدرسة وتخطيط العمل التربوي ، فالمدرسة تشكل في غالب الأحيان صفاً واحداً يجمع ذوي الأعمار المختلفة والقدرات المتفاوتة .

أضف إلى ذلك أن العزلة في هذه المناطق تتداخل أحياناً مع عوامل أخرى ، يأتي الفقر في طليعتها ، ولذلك آثار تربوية بالطبع .

ومن المعروف أن التحصيل المدرسي للاطفال القاطنين في مناطق قليلة الكثافة أدنى مستوى من تحصيل أقرانهم ساكني المدن . وقد أعطت دراسة فرنسية مسحية أجريت على 14000 تلميذ أدلة على أن التحصيل المدرسي للاطفال الريفيين يقع تحت المعدل العام (فنسبة الذين يضطرون الى إعادة سنة دراسية واحدة بين أبناء المزارعين والعمال الزراعيين تبلغ 24٪ ، ولكن هذه النسبة تنخفض الى 16,5٪ بين أبناء العمال الصناعيين ، وإلى ١١٪ بين أبناء الموظفين) . ويستفاد من الدراسة نفسها أنه بالرغم من أن التربية ما قبل المدرسية تفيد جميع الأطفال ، فإن أبناء المزارعين والعمال الزراعيين هم أقل الأطفال انتفاعاً بها (وودهيد) .

لذلك كان من الضروري أن ينظر الى المسائل التربوية الخاصة بالمناطق ضعيفة الكثافة في ضوء الخلفية العامة للحياة في تلك المناطق ، وأن يكون محور الاهتمام تنشيط الاقتصاد والثقافة التي تشكل التربية جزءاً منها . وهذا يعني أن الاجراءات التربوية يجب أن تدمج مع برنامج شامل للنهوض بهذه المناطق ، وأن التربية ما قبل المدرسية التي تقدم فيها يجب أن تختلف عن النماذج التي تقدم في المدن سواء أكان ذلك من حيث الاهداف ، أم من حيث التنظيم والطرائق . وإذا كانت خبرة الأطفال في المناطق قليلة الكثافة محدودة من بعض النواحي ، فمن الضروري الاعتراف بأن هؤلاء الأطفال يمكن أن تكون لهم آفاق واسعة من نواحي أخرى ، ولا سيما من حيث فهمهم للطبيعة بجبالها

.ووديانها وغاباتها وأنهارها وحقولها ، وشعورهم إزاء هذه العوامل . وهكذا فإن على التربية ما قبل المدرسية أن تقبل التحدي وتستند الى هذه الخبرات الغنية بامكاناتها ، والتي لا تتوافر لأبناء المدن .

ومن المفيد ـ في هذا المجال ـ ذكر توصيات تقدمت بها الندوة التي نظمها المجلس الأوربي Council of Europe في السويد عام 1977 حول التربية ما قبل المدرسية وأهم هذه التوصيات :

1 ـ على التربية ما قبل المدرسية ألا تباعد بين الطفل ووسطه ، لذلك كان من الضروري أن تقدم هذه التربية في وسط قريب جداً من منزل الطفل من حيث الموقع والخصائص .

2 ـ على الراشد الذي يكلف تربية الطفل أن يكون عارفاً بثقافة الطفل ، وقادراً على المشاركة في هذه الثقافة .

3 ـ على مؤسسات التربية ما قبل المدرسية في المناطق قليلة الكثافة أن تبني سياساتها على أساس مشاركة الأهل (والراشدين الآخرين) النشطة ، والزيارات المستمرة للأهل ، وأخذ الأطفال في زيارات للمزارع والصناعات المحلية والمعالم الطبيعية .

ويجب أن ينظر الى التربية ما قبل المدرسية في إطار الخدمات الصحية والاجتماعية التي يتعاون فيها المعلمون والأهل والمجتمع المحلي بصورة عامة .

وهناك تجارب أوربية عديدة تستخدم التلفزيون بصفته وسيلة تربوية مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة في المناطق قليلة الكثافة(وودهيد) .

الفصل الرابع

تطورات في مقاربات التنظيم

تمهيد

لقد حدثت تغيرات هامة في النظام الداخلي للمدارس نتيجة الفهم المتزايد للاطفال والرغبة في مطابقة نظام التعليم مع حاجاتهم ، كما جرت محاولات لزيادة فرص الأطفال في الوصول الى كامل قدراتهم . وقد تمثلت هذه التغيرات والمحاولات في استخدام مقاربات أكثر فردية ومرونة إزاء تنظيم المكان والوقت والأطفال أنفسهم . ومن المقاربات التي شاع استخدامها مؤخراً تخصيص أماكن للأنشطة المختلفة على شكل مراكز أو زوايا ، وعدم تقييد المعلم والأطفال بجدول دراسي موحد ، وتوفير الاتصال خلال مدة دراسية طويلة نسبياً مع معلمة واحدة ، وإيجاد علاقات أوثق بين الأطفال من أعمار مختلفة من جهة ، وبين المعوقين منهم وغير المعوقين من جهة أخرى .

أولاً ـ الزوايا أو المراكز (Corners or Centres)

يتفق معظم العاملين في تربية الطفولة المبكرة على أن ما يقدم في هذه المرحلة يتأثر الى حد بعيد بتشكيل المكان والاثاث والتجهيزات . فإذا أردنا إثارة اهتمام الأطفال بعلوم الحياة ـ على سبيل المثال ـ علينا ألا نكتفي بإحضار ضفدع أو حلزون (في مرطبان صغير) وعرضه في مقدمة غرفة يجلس فيها عدد كبير من الأطفال في الثالثة من عمرهم في مقاعد مصفوفة ، الواحد خلف الآخر . ولذا فإن من الضروري عدم الاقتصار على تحديد محتوى المناهج ، بل التفكير أيضاً في كيفية تنظيم الوسط بحيث تحقق المناهج أهدافها على النحو الأفضل .

وقد ظهر حل لتنظيم المكان حاز على قبول واسع ، وهو يتمثل في مفهوم الزوايا أو ما يسميه البعض بالمراكز . وتعني هذه المقاربة أن توزع الباحات والصفوف الى مناطق يختص كل منها ببعض الأنشطة .

وهكذا فإن العديد من المدارس أصبحت تضم زوايا للكتب والحياة المنزلية وقطع التركيب والموسيقا والرسم والعلوم وغيرها ، وتستعين بالقواطع والرفوف وأساليب أخرى للفصل بين الزوايا المختلفة .

ومن ميزات هذه المقاربة أنها تتصف بالمرونة . فحين تظهر حاجة جديدة يمكن تغيير شكل الزوايا وحجمها لتلبيتها ، عن طريق نقل القواطع وإعادة ترتيبها . وهي تساعد على التنويع في الأنشطة ، فمن الممكن استخدام الزاوية نفسها لأغراض متعددة خلال فترات النهار المختلفة . فإذا كانت زاوية قطع التركيب ـ على سبيل المثال ـ واسعة وعاطلة بالرفوف ، يمكن وضع القطع والمعدات على الرفوف في فترات معينة واستخدام المكان للموسيقا أو للقيلولة بعد فرشه ببعض الحشايا . كما أن العديد من أصناف التعلم يمكن أن تتم في زاوية واحدة . فزاوية الكتب التي تعد لتشجيع النمو اللغوي بالدرجة الأولى ، يمكن أن يتم فيها اكتساب أنواع أخرى من المعلومات كالمعلومات الحسابية والاجتماعية .

على أن من الضروري عدم المبالغة في التغيير والتنويع ، لأن معرفة الأطفال بأن الأشياء التي يحتاجون اليها موجودة في مكان معين ، وأنهم يستطيعون العثور عليها حين يرغبون في ذلك ، تشعرهم بالأمان . وحين يكون التنظيم جيداً يسهل فهمه فإن الأطفال ينسجمون معه بسرعة ، ويقومون بإعادة المواد والأجهزة الخاصة بكل نشاط الى مواضعها بعد كل استخدام .

وحين يجري تخطيط الزوايا يجب أن تؤخذ بالحسبان أنماط التنقل داخل المكان فيعمل على ألا تمر الطرق الرئيسية للتنقل عبر زوايا الأنشطة ، بل أن تدور حولها . فالطفل الذي يبني بناء جميلاً بقطع التركيب يصاب بالخيبة إذا ما رأى هذا البناء ينهار بدفعة من أحد المارين . أضف إلى ذلك أن وجود الأشياء في طريق تنقل الأطفال يؤدي الى تعثرهم بها وإصابتهم بالأذى .

وفي سبيل توفير الأمان ينبغي أن يكون المعلم قادراً على رؤية جميع الأطفال وهم يعملون في الزوايا المختلفة . ومما ساعد على ذلك ، أن تكون القواطع التي تفصل بين الزوايا قليلة الارتفاع .

وهناك نقطة هامة ينبغي ألا تفوت على من يخطط الزوايا ، وهي توفير مصادر المياه للفعاليات التي تستخدمها ، أو تحتاج إلى تنظيف مستمر . وفي حال عدم وجود تمديدات للمياه يمكن الاستعاضة عنها بوضع سطول مملوءة بالماء في الأمكنة المطلوبة . كما أن من الضروري توفير المآخذ الكهربائية لآلات التسجيل والتسخين وغيرها في الزوايا

الملائمة . ومن الضروري أيضاً توفير إضاءة كافية وتهوية جيدة .

أما حجم الزوايا فيجب أن يحدد لا على أساس نوع الأنشطة التي تمارس فيها فحسب ، بل على أساس عدد الأطفال الذين يمكن أن يوجدوا فيها في آن معاً . فزاوية الأعمال المنزلية ينبغي ألا تكون كبيرة لكي لا يشارك فيها إلا نفر قليل من الأطفال في الوقت ذاته . أما زاوية البناء أو التركيب فيمكن أن تكون أكبر نسبياً .

ومن الضروري توفير زوايا تتميز بالهدوء . فإذا كانت المدرسة تقع في شارع مزدحم ، ينبغي وضع زوايا الكتب والفنون في مكان بعيد عن الشارع . ومن الممكن جعل زاوية الكتب جذابة للمعلم والأطفال على السواء عن طريق تزويدها بأثاث مناسب كأن يوضع فيها مقعد مريح للمعلم وحشايا أو كراسي وطاولة صغيرة للأطفال (مكارثي وهيوستن) .

وفي سبيل إيجاد جو بهيج يبعث على الرضا والسعادة لدى الأطفال ، يجب أن تكون الجدران والقواطع والخزائن والرفوف مدهونة بألوان مشرقة وبصورة نظيفة ، وأن يجري تزيينها بصور جذابة . ويمكن أن تشكل المواد المجلوبة أو المشتراة قسماً من الزينة ، على أن القسم الآخر يجب أن يتكون تدريجياً من أعمال الأطفال .

وجدير بالذكر أن هذه المقاربة تعني تطوراً كلياً في إنتاج التجهيزات التي يحتاج اليها الصف . ومن الضروري أن يستند اختيار هذه التجهيزات الى معايير مثل مرونة الاستعمال والمتانة والجاذبية ومدى استثارتها للخيال . . . وهكذا فإن شراء المواد الخام التي يمكن تكييفها بأشكال شتى واستخدامها لأغراض متعددة مثل الألوان والرمل والورق والأقلام والفراشي أفضل من اقتناء الألعاب الجاهزة التي تستخدم بأسلوب وحيد . كما أن شراء عدد كبير من المكعبات الملونة الصغيرة التي يستطيع الأولاد استخدامها في التركيب والفرز والتجميع والعد وتكوين صفوف عشرية وحساب استيعاب العلب والصناديق أفضل من شراء شيء له مدى استخدام محدود .

وحين يباشر المعلم زاوية ما ، من الأفضل له أن يجهزها في البداية بالمواد الخام التي تساعد على القيام بأنشطة بسيطة ، ثم يغنيها تدريجياً بإضافة المواد المألوفة لدى الأطفال ، أو التي يقترحونها لممارسة الأنشطة المرغوبة لديهم . فإذا كنا نريد للأطفال أن يلعبوا ويتعلموا ، فعلينا أن نتيح لهم حرية الاختيار ، وأن نفتح لهم سبل الابداع بالسماح لهم بمعالجة المواد على النحو الذي يستهويهم (مكارثي وهيوستن) .

ثانياً ـ المدارس ذات المخطط المفتوح (Open Plan Schools)

بدأت التجارب الأولى لمقاربة الزوايا أو المراكز في الأبنية المدرسية التقليدية . فقامت مربيات الأطفال بتقسيم الصفوف الى « مراكز » بواسطة الستائر والألواح والمناضد المجمعة وخزائن الكتب في معظم الحالات ، وعن طريق المفارش الأرضية في حالات أخرى . فوجود قطع من البسط أو السجاد يعني أن الأطفال يستطيعون العمل والقراءة بهناء على الأرض . ولما كانت هذه المقاربة لا تستخدم ترتيبات المقاعد الشكلية ، فقد أمكن الاستغناء عن كثير منها .

وعلى الرغم من هذا التنظيم الجديد الماهر ، فإن غرفة الصف لم تتمكن من استيعاب الخبرات المتنوعة التي ينصح حالياً بتقديمها في تربية الطفولة المبكرة . وبدأت الصفوف (بالمعنى التدريسي للكلمة) تزحف تدريجياً خارج غرف الصف نحو الردهات أو الممرات . وربما وضعت المناضد التي تعرض عليها الأشياء موضع الاهتمام العام أحياناً في مداخل القاعات ليتمكن أكبر عدد ممكن من الأطفال من التمتع بها والافادة منها . كما رتبت المقاعد الخشبية في الزوايا المعدة لايداع المعاطف وغيرها ، ودمجت الآلات الموسيقية الثمينة ، التي لا يمكن توافرها في كل صف لغلائها ، في الزوايا الموسيقية المعدة في الردهات ، وتم استخدام كل حيز يمكن تصوره ، وأحدثت مكتبات هادئة ، ومناطق أسواق صاخبة ، وهكذا عملت أشياء كثيرة شائعة ضمن الابنية القائمة .

وعلى الرغم من كل هذه الجهود ، بدا أن من المرغوب فيه القيام بمحاولة مدروسة لتصميم مبان جديدة تكون عوناً للمربين على إنجاز أهدافهم وأغراضهم . وهكذا رأينا ولادة المدارس ذات المخطط المفتوح .

لقد كانت بعض المدارس ذات المخطط المفتوح ممتازة ، اتصفت بدرجة عالية من المرونة . إلا أن بعضها الآخر ربما بالغت في المفهوم أكثر من اللازم ، فأوجدت مساحات مستطيلة فسيحة جداً ، وأغفلت وجود أماكن للانفراد والعزلة ، مما أثار مشكلات عديدة للهيئة التعليمية ، وربما سبب القلق لبعض صغار الأطفال . ويبدو أن افضل هذه المباني هي التي حافظت على ألفة غرفة الصف الآمنة ، وأضافت اليها مساحات جذابة عملية مثيرة للخيال . ولعل مما يكشف عما هو مرغوب فيه في هذه الابنية ، سؤال الاطفال عما يفكرون فيه أو يرغبون به ، كما فعل بعض طلاب هندسة العمارة في بريطانيا مع أحد هذه الصفوف . وقد تضمنت الاجابات بعض الطلبات البراقة الشديدة الاسراف مثل الثريات والارائك ، إلا أنه ظهرت أيضاً طلبات معقولة مثل إيجاد مخاسل

أكثر خصوصية وملاعب من المطاط ، ومشاجب للمعاطف على ارتفاع أكثر أمناً . وربما كان أبرزها وأشدها تأثيراً وصواباً المطالبة بأماكن هادئة بعيدة عن إزعاج الزوار (لانكاستر وغاونت) .

وقد أصبحت رياض الأطفال تدريجياً أقل تقليدية باستعمال المزيد من السجاد والستائر وأشكال أخرى من الأثاث الجذاب . ويمكن أن تساعد النماذج العائلية للأثاث على جعل الانتقال من البيت الى المدرسة أقل إيلاماً للكثيرين من الأطفال ، وعلى التخفيف من حدة جو المؤسسات ، ذلك الجو الذي مثله العديد من المدارس للآباء .

وفي سبيل العمل بنجاح في هذه المدارس يجب أن تعد المعلمات للقيام بقدر أكبر من الحركة ، لأن الأطفال لا يستطيعون البقاء مشغولين ببساطة في الزوايا العملية ، بينما تقبع المربية في مكان محدد تختاره بنفسها . ومن الضروري أيضاً أن يوفر التصميم للمربية رؤية شاملة لجميع الزوايا ، لأنها لن تشعر بالاطمئنان إلا إذا كانت ترى جميع الأطفال .

ومن مزايا المدارس ذات المخطط المفتوح أن المهارات والخبرات الخاصة في التعليم يمكن أن تنتشر فيها بسهولة أكبر بين مجموعات المعلمات ، لأن المعلمات اللواتي يتميزن بالخبرة والروح الابداعية يستطعن التأثير في غيرهن بسرعة أكبر وبشكل عفوي . كما أن المعلمة التي تتمتع بمهارة كبيرة في التعامل مع الأطفال يمكنها أن تساعد في نشر الهدوء على نطاق المدرسة كلها ، وتستطيع المعلمة القليلة الخبرة التطور تدريجياً في الوقت ذاته ، من خلال اختلاطها بزميلاتها اللواتي يفضلنها في هذا المجال . وعلى الرغم من أنه يفضل تخصيص مربية لكل مجموعة من التلاميذ فإن جميع التلاميذ يجب أن يفيدوا من التنوع في شخصيات المعلمات ، وربما صادف بعضهم عن طريق ذلك معلمة يرتاح اليها بشكل أكبر من المعلمة التي تشرف عليه حالياً . وقد تكلف معلمة معينة أحياناً مسؤولية الاشراف على بعض مظاهر المنهاج التي يكون لها اهتمام خاص أو خبرة دقيقة بها .

على أن للمدارس ذات المخطط المفتوح بعض المساوىء . فانتشار عدد كبير من الأطفال في مساحات واسعة يحدث تشويشاً وفوضى ، إذا لم تكن هناك معرفة دقيقة بكل منهم ، لذلك كان تنظيم سجلات دقيقة يشكل جزءاً أساسياً من هذه المقاربة . كما أن المعلمين الجدد يشعرون بالحرج لأن عمل كل معلم مكشوف للآخرين ، والأخطاء التي قد يرتكبونها تقع تحت سمع متفرجين محترفين . لذلك يجري الالحاح على دعم هؤلاء المعلمين من المدير (أو المديرة) ، وذوي الخبرة من زملائهم حتى يألفوا هذه الظروف .

وبالرغم من أن المدارس ذات المخطط المفتوح تثير هذه المشكلات ، فإن عدداً

كبيراً منها يعمل بنجاح في عدد من البلدان .

ثالثاً ـ الجدول الدراسي المرن (A flexible schedule)2

من القضايا التي تواجه تخطيط التربية ما قبل المدرسية قضية البنية التي تنتظم الأحداث اليومية . فبعض المربين يحبذون تقديم مجموعة محدودة من الأنشطة والانتقال من أحدها الى الآخر في أوقات محددة سلفاً بغض النظر عما يحدث ، والبعض الآخر يفضل أن يكون أكثر مرونة .

والواقع أن من الطبيعي التعاطف مع أولئك الذين يقفون ضد الجدول القاسي الذي ينظم تقليدياً بإعطاء المعلم خطة يومية ينبغي عليه إتباعها مهما كان الثمن . إلا أن الجدول الذي يؤدي الى التشويش والفوضى ليس مرغوباً فيه في الوقت ذاته . والحل الأفضل يكمن في اتباع طريق وسط ، يخطط فيه المعلم عمله اليومي في الصف والباحات المجاورة ، ويختار الوسائل والتجهيزات ويعدها بعناية ، ولكنه يحاول في الوقت ذاته أن يكون مرناً في تنفيذ هذه الخطط . وحتى حين يكون لدى المعلم أفكار محددة بدقة حول أنواع الأنشطة المطلوبة ، ويحاول أن يسير باتجاهها ، يجب أن يفسح المجال للاطفال لاختيار ما يناسبهم . فعن طريق إتاحة الفرصة لهم للتفاعل مع المواد المتوافرة ، ومع بعضهم بعضاً ، ومع المعلم ، تظهر أنشطة قيمة لم يخطط لها بصورة مسبقة . وإذا ما ظهرت أنشطة هامة بصورة عفوية فعلى المعلم أن يكيّف الجدول الدراسي لاحتوائها بدلاً من إرغام الأطفال على تجاهلها . وحين تنتهي هذه الأنشطة العفوية يمكن العودة الى الجدول الأصلي . لنأخذ مثالاً على ذلك أن معلمة خططت في أحد الأيام لأخذ الأطفال في زيارة الى متحف التقاليد الشعبية ، آخذة بالحسبان أن هذا النشاط يزيد معرفة الاطفال ببيئتهم المحلية ويشكل فرصة لمناقشة المواد الخام والأشكال والألوان والزخارف والأدوات المستخدمة في صنع الأشياء المعروضة ، والوظائف التي تؤديها هذه الأشياء في حياة الناس . ولكنها فوجئت لدى خروجها من المدرسة بهبوب الريح وتساقط أوراق الأشجار . وهذا المنظر الذي يعكس بداية فصل الخريف جذب الأطفال فراحوا يعلقون عليه ويتسابقون الى جمع الوريقات المتساقطة .

إن المعلمة التي تتجاهل هذا الحدث الطارىء الشائق في سبيل متابعة البرنامج الذي خططته تفوت على أطفالها فرصة عفوية هامة للتعلم ، والأحرى بها أن تقترح على الأطفال التوجه الى حديقة قريبة تكثر فيها الاشجار ، وتطلب منهم العودة الى المدرسة لأخذ حقيبة أو أكياس صغيرة لوضع الأوراق التي يجمعونها والتي يمكن الافادة منها في أنشطة متنوعة .

وهناك ملاحظات مفيدة على علاقة بمرونة الجدول الدراسي . فاندماج الأطفال مع فعالية معينة قد يتطلب بعض الوقت ، كما أنهم يصابون بالخيبة إذا ما اضطروا الى التوقف عن نشاط معين قبل الانتهاء منه . لذلك كان من الطبيعي إتاحة قسط كاف من الوقت لكل نشاط ، وتوفير عدد من الفعاليات البديلة بحيث يتمكن الأطفال الذين لا يستطيعون حصر انتباههم فترة طويلة للانتقال من فعالية إلى أخرى ، على أن يعمل المعلم على إطالة مدى الانتباه تدريجياً لدى جميع الأطفال . ومن الضروري أيضاً توفير فرص للعب الفردي وأخرى للعب الجماعي ، وتوفير أوقات هادئة وأخرى نشطة ، والحرص على اعلام الأطفال بقرب موعد تغيير النشاط والبدء بنشاط آخر . ومن الضروري أيضاً ترك فواصل مناسبة بين كل نشاط وآخر للقيام بوضع المواد والأجهزة في مواضعها ، أو اللباس ، أو غسل الأيدي . . . أو غير ذلك ، بحيث يبقى جو الصف هادئاً مسترخياً ولا تؤدي فترات الانتقال الى أي قلق أو اضطراب .

ومن الممكن مناقشة الجدول والأنظمة مع الأطفال أنفسهم ، فمن السهل على هؤلاء تطبيق النظام إذا كانوا قد أسهموا في وضعه (مكارثي وهيوستن) .

وهناك مقاربة جديدة لتكييف الجدول الدراسي مع مستوى نضج الأفراد وحاجاتهم يطلق عليها اسم « اليوم المتكامل » وهي تلقى قبولاً متزايداً في البلدان المتقدمة ، لذلك كان من المفيد إعطاء فكرة عن الأسس التي قامت عليها ، والخطوات التي قادت الى ظهورها .

رابعاً ـ اليوم المتكامل (The Integrated day)

إن مقاربة اليوم المتكامل لم تتطور في الواقع بين عشية وضحاها . فحتى منتصف هذا القرن كانت معظم المدارس في البلدان المتقدمة تلتزم بدقة بجداول توقيت يومية ، تقسم فترة الدوام الى حصص منفصلة لتعليم الموضوعات الدراسية يبلغ طول الواحدة منها عشرين دقيقة ، وقد تقتصر على عشر دقائق فقط . وكان الصف كله يتناول الجرعة نفسها من الموضوعات الواحد تلو الآخر . وكانت المربيات على معرفة مسبقة بما سيعملنه خلال الاسبوع كله .

وقد تم الاعتراف تدريجياً بأن هذه المقاربة التقليدية غير مناسبة .

ففي بريطانيا مثلاً بدأت مؤسسات التربية ما قبل المدرسية تقسم اليوم الى شرائط زمنية أعرض نسبياً ، فكان من المعتاد أن يمنح الأطفال ساعة من النشاط الاختياري الحر ، ثم يباشرون العمل المدرسي المشترك . وجدير بالذكر أن المربيات كن نادراً ما يتفاعلن مع الأطفال خلال فترات النشاط الحر ، ولا يتدخلن في العمل الجاري ، بل

يكتفين بالقاء بعض العبارات السريعة دون أن يعملن على توسيع خبرات الأطفال . ومن الواضح أن اتخاذ هذا الموقف كان رد فعل متطرف ضد الصرامة الماضية . إلا أنه لم يكن على كل حال منسجماً مع النمو الفردي للأطفال ، لأن هؤلاء كان عليهم إيقاف نوع معين من العمل للبدء بنوع آخر . وقد اعترف العديد من المربين باللامعقولية المتمثلة في إيقاف اهتمامات الأطفال وتركيز انتباههم بصورة مفاجئة على موضوعات جديدة . وهكذا ظهرت فكرة اليوم المتكامل (لانكاستر وغاونت) .

إن اليوم المتكامل يتضمن مقاربة مرنة إزاء تنظيم وقت الجماعة والفرد ، يحصل الأطفال فيها على قدر أكبر من إمكانية العمل حتى يصلوا الى نقطة التوقف الطبيعية . ويهدف هذا « المناخ » التعليمي الى تحسين نوع التفكير والفاعلية وتركيز الانتباه لدى الطفل . ويعكس العمل المدرسي عادة هذا الاتساع في الفرص المتوافرة للتطبيق وللعناية بالأطفال ، لأن المربية تستطيع العناية بالطفل خلال مدى أوسع من الوقت . فإذا ما أظهر الطفل كفاءة واهتماماً شديدين بمهارة ما كالقراءة والكتابة أو الحساب على سبيل المثال ، فإنه يعطى فرصاً أوسع لتعزيز ذلك ، لأن التركيز من آن لآخر على هذه المهارات لن يعد آنذاك ضاراً بالنمو العام للطفل .

وهذا المقطع الذي يصف فيه أحد الزائرين مشاهداته في مدرسة تطبق نظام اليوم المتكامل يعطي فكرة أكثر وضوحاً عن هذا النظام . يقول الزائر :

« حين دخلنا المدرسة لاحظنا مجموعات صغيرة من الأطفال تبحث في مساكن الحيوانات ، وفي تطوير نظام السكة الحديدية . وكانت هناك مجموعة تؤدي لعبة الدمى الخاصة بها ضمن مساحة مربعة ، وكان هناك أطفال يذرعون الردهات جيئة وذهاباً يعنون بالنباتات والحيوانات ، وآخرون يصنعون نماذج ويطبعون قصصاً ، وكانت مجموعة تصغي الى قصة مسجلة على شريط . وفي داخل غرف الصفوف كان الأطفال يمارسون أنشطة شتى ، فبعضهم يعمل في التركيب ، وآخرون في التلوين ، وقسم يعمل في الأرقام أو الحروف الخ . . . وكانت هناك فئة تتحلق حول المربية ، تضع خططاً إضافية لتطوير العمل المستقى من زيارتها الصباحية ، وكان صف آخر ينشد أو يستمع الى الموسيقا . وفي كل مكان كان الأطفال يستجيبون ويتفاعلون مع الناس أو المواد . وفيما عدا لحظات من الصخب المؤقت كان الهدوء سائداً والجو صادقاً (لانكاستر وغاونت) .

ومما يجدر ذكره أن مصطلح « اليوم المتكامل » يشير أيضاً الى اندماج المنهاج ، إذ أن التقسيمات الحادة بين موضوعات الدراسة تختفي الى حد كبير . فقيام مجموعة من

الأطفال ببناء بيت من القرميد يمكن أن يتضمن المهارات الاجتماعية والضبط الدقيق للحركات ، واللعب التخيلي ، وممارسة بعض المفاهيم الرياضية وتعزيزها ، وربما كان يتضمن ايضاً بعض العمل الكتابي حول البناء .

وبالرغم من أن نشوء اليوم المتكامل كان بدافع زيادة النمو إلى أقصى حد ممكن ، فإن المربية تستطيع أن تجمع الصف كله في سبيل إكساب الأطفال خبرات مشتركة متنوعة . وحين تمس الحاجة أيضاً ، تشكل المربية مجموعة من الأطفال الذي يحتاجون الى تعليم خاص .

إن الأطفال يحصلون ضمن هذا الاطار على قدر أكبر من الاختيار ، ولكنهم لا يتركون للاندفاع أو التنقل على هواهم ، أو للاعتماد كلياً على مبادرتهم الذاتية . إن المربي لا يستطيع بالطبع أن يكون في كل مكان . كما أن إعطاء وقت أطول لبعض الأفراد والمجموعات الصغيرة يعني الإقلال من الوقت الذي يحصل عليه الأطفال الآخرون . ولكن تدخلات المربية مهما كانت صغيرة يمكن أن تعيد للطفل ثقته بنفسه ، كقولها « نعم أنا الاحظك ، وأهتم بك أيضاً » . إن المربية الجيدة تمنح الارشاد والتشجيع لجميع الأطفال ، وهي تتوقع من الأطفال المثابرة في عملهم ، ولا تتقبل الأعمال البسيطة من الطفل إذا كانت تشعر أنه قادر على عمل شيء أفضل . ومن الطبيعي أن يكون الأسلوب الذي تتبعه لعمل ذلك إيجابياً مشجعاً . إنها تحاول مساعدة الطفل على رؤية الامكانية التي يتضمنها عمله . فهي تتحدى الطفل مثلاً ليفكر في بعض الاضافات الى قصته عن طريق الأسئلة التي توجهها له عما يفكر فيه الطفل الصغير في الصورة الموجودة أمامه ، أو عما سيفعل هذا الطفل فيما بعد . . . وهكذا . وهي تعطي أيضاً إرشادات إضافية للذين لا يملكون القدرة على التلاؤم مع قدر كبير من الحرية في تخطيط المظاهر المختلفة لنشاطهم اليومي . ومن حسن الحظ أن الإيقاعات المختلفة لاستجابات الأطفال وتصرفاتهم ، بالاضافة الى التنوع في الأنشطة المتوافرة ، تعني أن متطلبات الأطفال لا تحدث دوماً في وقت واحد ، وإلا كان عمل المربية مستحيلاً (لانكاستر وغاونت) .

إن الروح العامة التي تسود في مدرسة تطبق نظام اليوم المتكامل تطبيقاً سلساً تفيد أيما فائدة في تحدي الطفل وتنمية النشاط الهادف والمهارات النافعة . وتستطيع المربية في هذا النظام تعرف الأطفال المتأخرين وغيرهم من ذوي المشكلات بشكل أكثر وضوحاً لأن الطفل لم يعد فيه حبيساً في المقعد طول النهار ، وهكذا تتمكن المربية من رؤية سلوكه في حالات متنوعة .

ومما يساعد على نجاح هذا النظام قيام المعلمة بتنظيم سجلات تبين فيها إنجازات الطفل من الناحيتين الاجتماعية والمعرفية ، وتعليقاته الشائعة ، وأسئلته ، ومجالات نجاحه ، بالاضافة الى الصعوبات التي يلاقيها .

ومما يفيد أيضاً تنظيم سجلات بخطط التقديمات العامة المعدة لتطوير عمل الصف والمجموعات الصغيرة والأفراد . وهذه الحاجة لتقويم عمل المعلم (أو المعلمة) تشكل مرآة عاكسة للتطورات التي حدثت خلال القرن الحالي .

إن تنظيم سجلات فعالة يتطلب وقتاً وجهداً ، وليس هناك من جواب سهل شاف للتساؤل عن كيفية القيام بذلك .

كيف يستطيع المعلم أن يواجه هذه الأعباء الكبيرة التي تتضمن التخطيط والتشجيع والاستجابة والتسجيل والتقويم ؟

إن دور المعلم يتسع باستمرار ، وهذا العبء الجديد الذي يقع على عاتقه فرض على المسؤولين توفير المساعدة الضرورية له داخل الصف ، على هيئة مساعدين (أو مساعدات) وحاضنات وممرضات ومستخدمين (أو مستخدمات) . وهؤلاء جميعاً يشكلون فريقاً يعمل بإرشاد المعلم .

وهناك أخيراً ملاحظة لا بد منها وهي تتمثل في أن مقاربة اليوم المتكامل تسير بصورة متوازية مع مقاربتي الزوايا ، والمدارس ذات المخطط المفتوح ، لأنها تستند الى المبادىء نفسها . ومن هنا فإنها تتطلب الشروط نفسها لتعمل بشكل صحيح . ومن هذه الشروط أن تحدد المعلمة عدد الأطفال الذين يستطيعون المكوث في منطقة ما من الصف في وقت واحد . فزاوية الأعمال المنزلية (أو البيت) يمكن أن تؤوي ثلاثة أطفال أو أربعة ، وزاوية أعمال التركيب والبناء ستة أو سبعة ، وزاوية الرسم والتلوين والأشغال أربعة وهكذا . . . ويتعلم الأطفال هذه القواعد البسيطة وغالباً ما يتقيدون بها .

ولعل أهم الشروط لنجاح هذه المقاربة أيضاً أن يكون الأطفال مدربين على تحمل المسؤولية فيما يتعلق بالتنظيف والرقابة وترتيب المعدات والأجهزة الخاصة بالأنشطة . لذلك كان من الضروري أن تخصص أمكنة معينة للتجهيزات وأن تلصق عليها بطاقات لتحديد استخدام كل منها . ومن الضروري أيضاً تزويد كل زاوية بحاويات ورفوف وطاولات ذات ألوان زاهية تجعل عملية الترتيب والتنظيف جذابة بحد ذاتها .

خامساً ـ التوزيع الطولي أو العمودي (Vertical grouping)

هذا التوزيع الطولي أو العمودي ، والذي يدعى أحياناً « التوزيع الى أسر » ، استخدم في بعض رياض الأطفال ولا سيما في بريطانيا . وهو يجمع أطفالاً من أعمار مختلفة في الصف نفسه ، ربما كانوا في الرابعة والخامسة والسادسة من عمرهم . وقد يتخذ شكلاً معدلاً يدعى « التوزيع الانتقالي » يجمع بين الأطفال في الرابعة والخامسة ، أو بين الأطفال في الخامسة والسادسة في صف واحد . ومهما يكن مدى الاعمار التي تختار المربية « أو المديرة » جمعها بعضها مع بعض ، فإن هذا التوزيع يستند عادة الى فلسفة تهدف الى تعزيز النمو الانفعالي والاجتماعي .

ويجد الأباء الذين لم يعرفوا هذا النظام من قبل أن هذا التوزيع غريب نوعاً ما ، ويخشون من أن يعود بالأطفال الذين هم أكبر سناً الى مستوى أدنى . أما المربون ، فالمشكلة تتمثل بالنسبة لهم في التساؤلات التالية : ما المستوى الذي تبدأ منه المربية المدرس إذا ما اتبعت هذا التوزيع ؟

هل تتجه للطفل (المتوسط) تاركة الأطفال الذين هم أقل نضجاً للغرق أو العوم ؟ أم أنها تركز على هؤلاء الأخيرين ؟

وفي هذه الحال ما الذي يكون عليه وضع الأطفال ذوي القدرات المتميزة ؟

إن هؤلاء يمكن أن يصابوا بإحباط ، فإما أن يصبحوا عزقين يطالبون بالاهتمام ، أو ينقلبوا لا مبالين متبلدين ، وهذا هو الأسوأ .

وقد حاول التوزيع العمودي (الى جانب نظام اليوم المتكامل الذي توقفنا عنده فيما سبق) ، مواجهة هذه المشكلات .

والسؤال الذي يطرح نفسه على كل حال هو : ما حسنات هذا الشكل من التوزيع ؟ والجواب ، إن هذه الحسنات متعددة في مدرسة حسنة الإدارة . وليس أقلها ان هناك قاسماً مشتركاً بين جميع العاملات في المدرسة . فلا يوجد هناك من يقتصر على تعليم (الصغار جداً) أو على تعليم (الصف الأعلى) . وبناء على ذلك تكون الأمجاد والمشكلات مشتركة بين الجميع . ولا يستطيع أحد لوم المربية السابقة لأنها لم تنجز عملها ، أو ترك المشكلات الرئيسية على عاتق المربية اللاحقة . وجميع المربيات يشعرن بالرضا لأنهن يساعدن على نمو الطفل خلال فترة أطول . هذه المسؤولية الموسعة وهذه المساواة لها تأثير جيد في التحام الهيئة التعليمية ، ولهذا بالتالي تأثير مفيد في الأطفال ، ميزته الرئيسية توفير المزيد من الأمن لهم واستجابة المربيات لهم بصورة جماعية إيجابية . ومن المأمول أن يكون له فوائد متعددة لكل من الأطفال نذكر منها :

1 ـ ان الأطفال وآباءهم يكونون على اتصال مع معلمة واحدة لمدة سنتين أو ثلاث سنوات . (إلا أن التوزيع العمودي يثير مشكلة صعبة للمديرة التي تجد عندها معلمة ضعيفة . وقد تحتاج الى تقديم دعم عملي إضافي لمساعدة الأطفال في ذلك الصف) .

2 ـ ان المجموعات الصغيرة من المنتسبين الجدد تنضم الى المجموعات القديمة التي أصبحت واثقة بنفسها ، متمكنة من نظام المدرسة وأنشطتها .

3 ـ إن الأطفال يجدون فرصاً متزايدة للعمل وفق تقدمهم الخاص .

4 ـ إن زمرة الأطفال الذين يبلغون الذروة في سرعة اكتساب المهارات لن تكون أبداً كبيرة جداً بحيث لا تستطيع المعلمة الافادة بشكل كامل من حماستها . بعكس هؤلاء الأطفال في الصفوف ذات التوزيع الافقي الذين يمكن أن يصابوا بقدر كبير من الاحباط . كما أن إيلاء أي اهتمام إضافي لطفل ما في تلك الفترة المناسبة لا يمكن أن يفسر بالمحاباة لأن كل طفل يتلقى بدوره هذه المساعدة .

5 ـ إن الأطفال بطبيعتهم يملكون قدرة كبرى على مشاركة الآخرين في خبراتهم ، ويفيدهم ذلك في ممارسة مهاراتهم الخاصة وتعزيزها . ولا يعني هذا ابداً أن الأطفال الذين هم أكثر نضجاً وذكاء يستخدمون بصورة مبالغ فيها بصفتهم عرفاء أو معلمين صغاراً ، لأن المعلمة الجيدة تتأكد من أنهم يحصلون بدورهم على المساعدة .

6 ـ إن التنوع في الأعمار يعني أن الأطفال الذين هم أكثر نضجاً والذين يكيفون سلوكهم بحسب مواقف المربية ، يستطيعون أن يفعلوا الكثير ليحفزوا الآخرين ويشجعوهم أو يشعروهم بالثقة .

7 ـ إذا نظرنا الى هذا التوزيع من المنظور العملي وجدنا أن الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة في ارتداء ملابسهم وشد ربطات أحذيتهم يشكلون أقلية في الصف . وأي مربية في صفوف الاستقبال الأولى تقدر كمية الوقت التي تضيع في هذه الأمور .

8 ـ إن هذا التوزيع يشجع على تبادل الأفكار ، كما يحفز على الانجاز في جميع المجالات .

9 ـ إن الأطفال يستطيعون في هذا التوزيع ملاحظة ما يفعله الأخرون ورؤية كيف ينجحون أو يخفقون في التلاؤم مع مشكلات المشاركة والتعاون ، وكيف يستجيبون للقصص وللعديد من الأنشطة . إنهم يستطيعون أن يروا كيف يواجه الأخرون

التحديات . فالأطفال يستمدون الرضا عادة مع شعور إضافي بالأمان بحصولهم على فرصة يرون فيها استمرارية التطور . وكثيراً ما نرى أحدهم يقول : « هذا ما اعتدت أن أكون عندما كنت صغيراً جداً ، وسأكون قادراً على عمل ذلك عندما أكبر » (لانكاستر وغاونت) .

سادساً ـ الدمج Integration أو المجرى الرئيسي Mainstreaming

تعد هذه المقاربة من أكثر المقاربات تحدياً في مجال تربية الطفولة المبكرة ، وهي تشير في الأساس إلى الجهود المبذولة لجعل الأطفال المعوقين يحتكون بغيرهم من غير المعوقين وينشؤون معهم . والفكرة التي تنطوي عليها تتمثل في تجنب عزل الأطفال المعوقين بقدر الامكان وعدم إفساح الطريق لنشوء الاعتقاد لديهم بأنهم أدنى مرتبة من غير المعوقين .

إن القائلين بهذه الفكرة يرون في الإعاقة فرقاً من الفروق القائمة بين الناس لا خطيئة مميتة . ويعتقدون أن الأطفال يستطيعون أن يتعلموا أن كل فرد ـ دون استثناء ـ لا يقدر على القيام بكل شيء . وأن الإعاقة لا تختلف ـ بالتالي ـ عن الفروق الفردية القائمة بين الأطفال غير المعوقين . فنحن جميعاً معوقون على نحو ما ، بمعنى أننا أقل قدرة من غيرنا من الناس على أداء بعض الأعمال .

وهكذا يمكننا القول أن تطبيق « الدمج » يهدف الى تحطيم الحواجز المصطنعة التي يمكن أن تنشأ بين الأطفال المعوقين وغير المعوقين إذا ما عزل المعوقون عن غيرهم وعوملوا بصفتهم « غير أسوياء » .

وقد اتخذت مقاربة الدمج أشكالاً مختلفة أثناء التطبيق تبعاً لامكانات المعوقين وظروفهم . ومن هذه الأشكال :

- التربية طول الوقت في فصل مدرسي عادي مع تقديم المساعدة الضرورية .
- التربية في فصل مدرسي عادي مع فترات رجوع الى فصل خاص أو وحدة مساعدة .
- التربية في فصل مدرسي خاص أو وحدة خاصة مع فترات رجوع الى فصل مدرسي عادي ، والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية والأنشطة الترويحية للمدرسة العادية .
- التربية طول الوقت في فصل مدرسي خاص مع الاتصال الاجتماعي (المشاركة في الألعاب والأنشطة اللاصفية) بمدرسة عادية (الراجحي وعمار) .

الفصل الخامس

تطورات في المنهاج

تمهيد

المنهاج بمفهومه الحديث يمثل مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل . . . الذي يؤدي الى تعديل سلوكهم وفقاً للاهداف التربوية المنشودة (الوكيل والمفتي) .

هذه النظرة الموسعة تعني أن المنهج يضم الموضوعات التي يجري تعليمها ، وطرائق التعليم ، والوسائل المستخدمة فيه ، مثلما يضم أهداف المنهج ، وعملية أو عمليات تقويمه . وهو يشتمل على الأنشطة التي تقدم لمجموعة الصف بكاملها ، وتلك التي تقدم للزمر الصغيرة التي ينقسم اليها ، والتي تقدم للاطفال على أساس فردي ، والتتابع الزمني للأنشطة « ومدى مبادرة الأطفال والراشدين فيها » ، ومقدار الحوافز وتنوعها ، ونوع المواد المستخدمة والتنوع فيها ، ومحتوى الأنشطة والدروس ، والأسلوب الشكلي أو غير الشكلي للتعليم كاللعب الحر أو المشاريع المنظمة .

أولاً ـ محددات المنهاج

يتأثر محتوى منهاج تربية الطفولة المبكرة وتنظيمه بعوامل عديدة يأتي في طليعتها الفلسفة التي تعتنقها المدرسة بصدد تنشئة الأطفال ، وخصائص الأطفال أنفسهم ، وطول البرامج ، والبناء المدرسي ، ومؤهلات المعلمين ، والتمويل . ويهمنا في هذا الفصل إثارة بعض القضايا المرتبطة بهذه العوامل دون الدخول في التفاصيل .

أ ـ الفلسفة والأهداف والقيم :

تعد الفلسفة العامة للمدرسة بصدد تنشئة الأطفال أهم ما يميز المناهج بعضها عن

بعض . وتتجلى هذه الفلسفة عادة في أهداف المنهاج الذي تضعه ، والقيم التي توجه عملها .

وهناك العديد من الأسئلة التي تطرح في هذا المجال ، منها على سبيل المثال :

- هل تفضل المدرسة إحدى النظريات على غيرها ، أم أنها ترى اتخاذ مقاربة انتقائية ؟
- هل تعنى المدرسة بكلية الطفل أم انها ترى التركيز على بعض جوانب شخصيته ، كالجانب المعرفي مثلاً ، على حساب الجوانب الانفعالية والاجتماعية ؟
- هل تشجع المدرسة الأطفال على التعلم عن طريق اللعب والاكتشاف وتكتفي بالأنشطة المساعدة على النضج ، أم تفضل أن يتعلم الأطفال المهارات الأكاديمية في هذه المرحلة ؟
- هل ترى المدرسة أن يحدد الأطفال مضمون البرامج ، أم تفضل قيام المعلمين أو جهة مركزية بذلك ؟
- هل تلح المدرسة على الاحترام الدقيق للسلطة وتطالب الأطفال بأن يجلسوا بهدوء ويؤدوا ما يطلب منهم ، أم ترى أن يترك لهؤلاء حرية الحركة والحديث بعضهم الى بعض ؟ وهل تسمح المدرسة بارتفاع الأصوات وبشيء من الضجة ؟

ومن الطبيعي أن يكون هناك برنامج كامل ، وعلى المربي أن يعرف ما يحتاج إليه أطفاله بالضبط ليفصل لهم برنامجاً يلبي حاجاتهم . على ان البرامج تتفاوت من حيث المرونة ، فبعضها يمكن تكييفه لتلبية حاجات بعض الأطفال في المدرسة في فترات معينة ، وبعضها الآخر يفرض نفسه باستمرار على جميع الأطفال ويعمل على صبهم في قوالب محددة .

ب ـ خصائص الأطفال :

من أهم هذه الخصائص عمر الأطفال الذين يصمم البرنامج ما قبل المدرسي لخدمتهم ، ويجب ألا ندهش إذا عرفنا أن بلدان العالم تختلف إختلافاً بيناً في تحديد المجتمع ما قبل المدرسي . فهذا المجتمع يتشكل في بعض البلدان من الأطفال ما دون السابعة من العمر ، كما هي الحال في البلدان الاسكاندينافية : الداغمارك ـ فنلندة ـ إيسلندة ـ النرويج ـ السويد ؛ وفي بعضها الآخر من الأطفال ما دون السادسة ، كما هي الحال في معظم دول أوروبا ، ومنها النمسا وبلجيكا وفرنسا ويوغوسلافيا وتشيكوسلوفاكيا والمانيا الاتحادية ، بالاضافة الى الهند والصين . وهو يقتصر في بلدان أخرى على الأطفال ما دون الخامسة ، وهذه هي الحال في معظم الأقطار العربية وفي الولايات المتحدة الامريكية . وكما يختلف الحد الأعلى للعمر يختلف سن الدخول الى هذه التربية . ففي

بلدان مثل غانا واليابان والاتحاد السوفييتي والتشيلي والولايات المتحدة يستطيع أطفال ما دون الثانية من العمر الالتحاق بنوع من أنواع التربية ما قبل المدرسية ، وفي بلدان أخرى يحدد سن الدخول بالسنة الثالثة . ومن المرجح ، فيما يخص الأطفال الصغار جداً ، أن تكون المؤسسة داراً للحضانة ، أو مركزاً للرعاية اليومية ، أكثر منها مؤسسة تربوية بكل معنى الكلمة . يبقى هناك حد مشترك بين هذه المؤسسات كافة وهي أنها غير إلزامية ، وهي تتوافر للأطفال قبل التحاقهم بالتعليم الإلزامي بما لا يقل عن ثلاث سنوات . (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

ومن الموضوعات التي يدور حولها النقاش في التربية ما قبل المدرسية ، التركيب العمري للصف . وقد رأينا أن الاتجاه يتزايد نحو توزيع الأطفال عمودياً بحيث تمتزج أعمار مختلفة في الصف الواحد . وهناك أدلة توحي بأنه يمكن تحقيق أهداف عديدة عن طريق هذا المزج إذا ما شكلت كل من الفئتين الصغرى والكبرى 15٪ من أطفال الصف ، وشكلت الفئة ذات العمر المتوسط 70٪ منهم . ففي هذه الصفوف يحاط الصغار بنماذج أكثر نضجاً من الناحيتين اللغوية والاجتماعية يستطيعون تقليدها ، ويحصل الكبار على فرص للقيادة وتحمل المسؤولية ، وتكون الفئة المتوسطة في أفضل الأحوال التي تدعم نموها من جوانب عديدة . وجدير بالذكر أن المعلم يحصل أيضاً على فوائد في هذا الصف تخفف من نسبة الصغار الذين لا يستطيعون الاعتماد على أنفسهم ، وتزيد عدد « المساعدين » المتوافرين لهؤلاء الصغار .

هناك متغير هام - كما رأينا أيضاً - وهو الخلفية الاجتماعية الاقتصادية للأطفال وأسرهم . ففي معظم الحالات ترتبط بالفروق الاجتماعية الاقتصادية فروق في المواقف إزاء تنشئة الأطفال والتربية بصورة عامة ، والتربية ما قبل المدرسية بصورة خاصة . ويرجع ذلك جزئياً الى الأغراض الأساسية التي يراد من التربية ما قبل المدرسية تحقيقها . (Mialaret) .

إن مفهوم « التربية غير المرئية » أو « الأشكال غير المرئية للتربية » كما يصوره برنشتاين ، ينبه الى هذه الناحية ، ويقصد به أن المناهج غير الشكلية التي تتمحور حول الطفل وتركز على اللعب قد لا تكون واضحة مفهومة من الأسر الفقيرة ، وهي تربكهم وتشعرهم بالعجز عن مساعدة أطفالهم ودعم عملهم الفكري ؛ في حين يجد الآباء الميسورون هذه المناهج غير الشكلية مرئية ومفهومة ومرغوباً فيها . ولما كانت برامج التربية التعويضية الموضوعة لمساعدة الأطفال المحرومين وأسرهم قد صممت على أيدي خبراء ينتمون الى الطبقات المتوسطة والعليا ، فمن المتوقع قيام سوء تفاهم بين الأسر

المحرومة والخبراء نتيجة الفروق في الأهداف ووجهات النظر . لذلك كان من الضروري أن تصدر البرامج الموجهة الى الفئات الريفية والعاملة عن فهم دقيق لأهداف هذه الفئات وقيمها ومعتقداتها فيما يتعلق بطبيعة الطفولة والعلاقات الأسرية ، لأن دفع الأسر للتغير السريع بالاتجاه الذي يرغب فيه الخبراء والذي قد يتعارض مع القيم المحلية يمكن أن يسبب استياء حاداً من البرنامج والقائمين عليه . ومن هنا كانت الحاجة ماسة لتخطيط هذه البرامج بعناية فائقة (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

جـ ـ طول البرامج :

يؤثر هذا العامل في طول اليوم المدرسي وعدد أيام الدوام في الأسبوع . فهناك مؤسسات قد تعمل لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات في اليوم ، وتفتح أبوابها يومين في الأسبوع ، وهناك مؤسسات تعمل طول النهار وفي جميع أيام الأسبوع . وما بين هذه وتلك توجد مؤسسات تقدم خدمات متفاوتة من حيث طول اليوم المدرسي وعدد أيام الأسبوع وخلال العام . وفي معظم دول العالم تتوافر برامج متنوعة من حيث الطول على صعيد تربية الطفولة المبكرة . ففي الصين مثلاً ، تقدم بعض رياض الأطفال التي تديرها السلطات المحلية خدماتها يومياً لمدة 24 ساعة على طول أيام الأسبوع ، مع رعاية كاملة وتسهيلات للمبيت . وفي الدانمرك يوجد نوعان من مؤسسات تربية الطفولة المبكرة ، الأول ذو دوام جزئي والآخر ذو دوام كامل . وهكذا فإن هناك تنوعاً في البرامج من حيث الوقت المتوافر للأطفال في المؤسسات . على أن المعلومات قليلة بشأن الفوائد التي يجنيها الأطفال من البرامج بالاستناد الى عدد ساعات الدوام في اليوم ، وعدد أيام الدوام في الأسبوع ، والمشكلات التي تثيرها فترات الدوام المختلفة للآباء والمربين .

ومن القضايا المرتبطة بعدد ساعات الدوام في اليوم والأسبوع ، قضية الفائدة أو الأذى الذي يصيب الطفل من جراء بقائه مع فرد كبير واحد ، أو من تعدد الكبار الذين يعتنون به . على أن المعلومات قليلة بهذا الشأن أيضاً (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

د ـ البناء المدرسي والمحيط الخارجي :

يقصد بهذه العوامل موقع البناء المدرسي وحجمه وعدد غرفه ، والتسهيلات التي يوفرها للأنشطة الداخلية والخارجية ، وقربه من الحدائق والمتنزهات . . . الخ .

ففيما يتعلق بالبناء المدرسي ، من المعروف أن البرامج التربوية تحتاج الى أمكنة وتسهيلات . وبعض هذه البرامج يحالفه الحظ فيقوم في مكان مخطط مبني خصيصاً لهذا الغرض ، إلا أن معظم البرامج يستخدم مكاناً مأجوراً ، وقد يكون ملحقاً بإحدى

المدارس التي تستقبل تلامذة من مراحل دراسية مختلفة . وهناك أيضاً برامج تقدم في بيوت معدة للسكن بعد إجراء تعديلات طفيفة فيها .

ويلاحظ أن مؤسسات تربية الطفولة المبكرة تختلف اختلافاً بيناً من حيث سعة المكان ، بالرغم من أن التشريعات تنص على توفير حد أدنى من المكان للطفل الواحد ، ويرجع ذلك الى عوامل فلسفية ومالية . كما أن هذه المدارس تختلف من حيث طريقة استخدام المكان . فبعضها يبقي المكان الداخلي فسيحاً مفتوحاً ، ويجعله مضيئاً دافئاً مريحاً ، في حين يتركه البعض الآخر مظلماً بارداً ثقيلاً أو يقسمه الى أقسام صغيرة مزدحمة . وبعض ترتيبات المكان تدفع الأطفال الى التفاعل الجمعي المستمر ، في حين يوفر بعضها الآخر مناطق صغيرة منعزلة للأنشطة المنفردة الهادئة . وهناك ترتيبات تتسم بالمرونة وتسمح باجراء تعديلات دائمة ، وأخرى لا تتحلى بهذه الميزة على الإطلاق .

وكما تختلف المدارس من حيث المكان الداخلي ، تختلف أيضاً من حيث المكان الخارجي . فبعض المدارس يتمتع بميزات عديدة مثل الفسحة المكسوة بالمرج ، والملعب الرملي ، والتضاريس ، والأشجار والزهور ، وبعض الحيوانات الأليفة ، وبعضها الآخر لا يملك إلا باحات صغيرة عارية .

ومن المتوقع أن يكون لمناخ البلد الذي تقوم فيه المدرسة أثر كبير في البرامج من حيث تنوع الأنشطة ، والتجهيزات المطلوبة لأدائها ، ونسبة الأنشطة الخارجية الى الداخلية .

إن مناخ الوسط الخارجي يحدد مدى الوقت الذي يقضيه الأطفال داخل الأماكن المغلقة من المدرسة والوقت الذي يخرجون فيه الى الهواء الطلق . ففي المناطق الباردة يقضي الأطفال معظم وقتهم داخل الجدران ، أما في المناطق الدافئة فالأطفال يقضون وقتاً أطول في الخارج . وفي هذه الحال تصبح الباحات والمتنزهات العامة التي تجاور المدرسة أمكنة ممتازة لممارسة الأنشطة .

ومن الضروري الإشارة الى عامل آخر وهو الأمن أو السلامة التي يوفرها المكان للأطفال . فقد تضطر المعلمة في المرحلة ما قبل المدرسية أحياناً الى وضع بعض القيود على حركة الأطفال داخل المبنى المدرسي نفسه اعتماداً على تقديرها لمدى سلامة المكان . على أن الوسط الخارجي يحمل عادة قدراً أكبر من المخاطر . فقد تكون الحدائق العامة غير آمنة ، وقد تكون المنطقة مزدحمة بالسيارات ، أو بأصناف مختلفة من الناس ، لا يمكن ترك الأطفال فيها دون رقابة جيدة .

وعلى صلة بهذه العوامل تثار أحياناً مسألة التلوث ومدى قرب المكان أو بعده عن

الضجيج . ومن هذه الزاوية يفضل البعض المؤسسات القائمة في الأرياف أو في أطراف المدن . على أنه من الممكن القول أنه إذا كان تلوث الوسط ضاراً دائماً بالأطفال ، فإن الضجيج ليس دائماً مصدر إزعاج . إن بعض الضجيج المنبعث من الخارج يمثل جزءاً من المنبهات التي تعطي الوسط سمته وطبيعته كصفير القطار وزمر السيارات والدراجات ونداء الباعة . . . الخ . وهذه الأصوات تشكل اختبارات سمعية ذات معنى كامل تربط الأطفال بالوسط وتحببهم به .

هـ ـ عوامل أخرى :

من العوامل التي تؤثر أيضاً في طبيعة البرامج وعملها التمويل الذي تحصل عليه . وهناك مصادر مختلفة للتمويل ، يأتي في طليعتها الأقساط أو الأجور التي يدفعها الأهل . ولما كان الأهل يختلفون من حيث الامكانات المالية ، فإن هذا المصدر لا يستطيع أن يلبي متطلبات البرامج الجيدة إلا إذا كان الأهل على درجة من اليسر . وفي حال الأسر الفقيرة يمكن أن تسوء حالة المدارس الى حد كبير إذا لم تحصل المدرسة على مساعدات من جهات أخرى على الصعيد المحلي و / أو الوطني .

ومن هذه العوامل أيضاً ، كفاءة الأفراد العاملين في البرنامج . وكثيراً ما يكون إخفاق البرنامج عائداً الى ضعف القائمين عليه لا الى رداءته نفسه . وقد شهدت العقود الأخيرة اتجاهاً متزايداً نحو مطالبة المعلمين بقدر أكبر من التأهيل والخبرة . ويرجع ذلك الى ازدياد الوعي بأن محبة الأطفال والقدرة على التجاوب معهم لا تكفيان لتأهيل الفرد لممارسة التعليم في هذه المرحلة . فالبرامج الجيدة تحتاج الى تعمق في المجالات المتعلقة بنمو الأطفال وطرائق تربيتهم وأساليب العمل مع أسرهم . كما أن الخبرة تكتسب أهمية متعاظمة لاتساع دور المعلم وتعقده .

ثانياً ـ أهداف المنهاج

بدأنا حديثنا عن المنهج بالاختلافات القائمة في الفلسفة والأهداف ، وأشرنا الى أن نماذج المناهج التي تتبناها مؤسسات تربية الطفولة المبكرة تتنوع تبعاً لهذه الاختلافات من جهة ، ولعوامل متعددة أهمها خصائص الأطفال ، وطول البرامج ، والبناء المدرسي ، والمحيط الخارجي من جهة أخرى . لذلك كان من المتوقع ألا نفرد فقرة خاصة لأهداف المنهاج ، ولا سيما أن بعض مربي هذه المرحلة ما يزالون يرفضون وجود منهج لها .

على أننا لا نستخدم المنهج هنا بالمعنى الضيق للكلمة ، والذي يعني المساق

الدراسي الذي يضم عدداً من المقررات المتزامنة والمتابعة على نحو محدد ، بل نقصد به لـب البرنامج التربوي ، أو ما يجري تعليمه للأطفال في المدرسة ، وحتى ما يتعلمونه بأنفسهم خلال التحاقهم بها . لذلك نسمح لأنفسنا بتقديم أهداف حظيت بقدر كبير من الاتفاق ، مما دفع القائمين على مشروع « البداية المتقدمة » في الولايات المتحدة الى اقتراحها على العاملين في المشروع . وقد قدمت هذه الأهداف في إحدى النشرات التي يصدرها المشروع بعنوان « البرنامج اليومي » ، وهي تتمثل في مساعدة الأطفال على :

- تعلم العمل واللعب بصورة مستقلة ، وقبول العون والتوجيه من الراشدين ؛
- تنمية استخدامهم للاصغاء والكلام والتنبه الى الصلة بين الكلمات المنطوقة والمكتوبة ؛
- تدريبهم على الفضول (حب الاستطلاع) ، وتوجيه الأسئلة ، والبحث عن إجابات ، وحل المشكلات .
- اللعب مع المفاهيم الرياضية ، والتوصل الى فهمها ولا سيما مفاهيم التتابع والكم والعدد والتصنيف ؛
- توسيع معرفتهم بالعالم من خلال التجريب العلمي والكتب والأفلام والزيارات الميدانية ؛
- تنمية التناسق الجسمي والمهارات اليدوية ؛
- زيادة القدرة على التعبير عن الحدوس المبدعة بطريق الرقص والتلوين والكلام والغناء وصنع الأشياء ؛
- زيادة القدرة على ضبط الدوافع الهدامة ـ عن طريق استخدام الكلام بدلاً من الضرب ، وفهم الفرق بين الشعور بالغضب والتنفيس عنه ـ وعلى تكوين مشاعر العطف إزاء الذين يواجهون مشكلات ؛
- تعلم كيفية التصرف بارتياح مع الأطفال الآخرين ـ بأن يقدر كل من الأطفال حقوقه وحقوق الآخرين ؛
- النظر لأنفسهم بصفتهم أناساً أكفياء يتمتعون بالتقدير (1974 Stone and Janis) .

وفي سبيل تحقيق هذه الأغراض تبين النشرة أن المنهاج المقدم للأطفال ما قبل سن المدرسة يجب أن يكون عاماً ، ينمي عندهم معرفة واسعة بأنفسهم وبالمحيط من حولهم ؛ وتلح على أن المعلومات يجب ألا تقدم لهم وهم جالسون على المقاعد ، بل في سياق اللعب الذي ينخرط فيه الأطفال من تلقاء أنفسهم والأنشطة التي تقدم بتوجيه من المعلم . وهذا يعني أن تتم الدراسة عن طريق استكشاف الطفل لغرفة الصف ، وحصوله على المساعدة حين يحتاج اليها ، وطرح الأسئلة ، ووضع الاجابات موضع التطبيق ، وسماع القصص المقروءة بصوت مرتفع ، واكتشاف كلمات جديدة ،

والانطلاق في المحادثة ، والاتيان بأفكار متميزة ، وجمع حقائق جديدة ، وفي إطار برنامج مجهز بأدوات ممتازة ، ويقوم بتطبيقه راشدون أكفياء . والشيء نفسه يصدق أيضاً فيما يتعلق بالأطفال المعوقين ، على أن هؤلاء قد يحتاجون الى قدر أكبر من المساعدة (من الراشدين أو من الأطفال الذين هم أكبر سناً) خلال استكشافهم وتعلمهم (ستون وجانيس) .

ومن الممكن القول أن هذا المثال للمنهج الذي يبنى لتحقيق أهداف معينة يركز على النقاط الهامة التالية :

1 ـ إنه يقترح أن يبدأ تعلم الطفل عن العالم بتعلمه عن محيطه المباشر . فالمربي يجب أن يساعد الطفل على فهم الوسط الذي يعيش فيه ، وعلاقاته مع الناس والأشياء والأمكنة والأحداث أي مع كل ما يواجهه في حياته اليومية ، سواء أكان هذا الوسط غنياً أم فقيراً ، مدنياً أم ريفياً .

2 ـ إن هذه المقترحات بصدد المنهاج تبرز أهمية تجنب التدريب الجامد الذي يطلب من الأطفال أثناءه الجلوس بهدوء على المقاعد . فالأطفال يجب أن يمنحوا الحرية للعب والاستكشاف والتعلم من خلال نشاطهم الذاتي الذي يحظى بدعم وتوجيه من المعلم .

3 ـ إن المعلم يجب أن يعير اهتماماً لجميع الأسئلة والاهتمامات التي يعرب عنها الصغار مهما كانت بسيطة ، وأن يجيب عنها بجد . وعلى المعلم أن يهيء الظروف المناسبة لحدوث الاكتشافات والاختراعات لدى الأطفال .

وإذا ما أخذت هذه العناصر الثلاثة بالحسبان ، فإن خبرات تعلم عديدة يمكن أن تتفتح (مكارثي وهيوستن) .

ولنأخذ مثالاً على ذلك : لنفرض أن معلماً في مدينة بحرية صغيرة أحضر معه الى المدرسة أخشاباً يمكن الافادة منها في الأشغال اليدوية لعلمه أن بعض الأطفال يحبون صنع بعض الأشياء الخشبية وأنهم سيتعلمون الكثير عن طريق هذه الأعمال (مبادرة من المعلم) . ولدى رؤية الأخشاب قرر طفل (أو أكثر) صنع قارب للصيد (مبادرة من التلميذ) ، وهذا العمل على علاقة مباشرة بالحياة اليومية في المجتمع المحلي . فإذا ما أثار المعلم نقاشاً حول القوارب والصيد أثناء الاشتغال بالخشب فإن ذلك يساعد الأطفال على فهم الوسط الذي يعيشون فيه ، والفعاليات التي يمارسها الكبار لكسب العيش في هذا الوسط . واستناداً الى مبادرة الأطفال (أو المعلم) يستطيع المعلم إجراء ترتيبات مع أحد الصيادين في المجتمع المحلي (ربما كان قريباً للمعلم أو لأحد الأطفال)

لأخذ الأطفال في زيارة ميدانية للميناء . وهناك يتمكن الأطفال من رؤية القوارب ، وطرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم ، وربما استطاعوا أيضاً الصعود الى قارب أو أكثر . وهذه الخبرة مثال للنشاط الذي تمتزج فيه مبادرة المعلم بمبادرة الأطفال ، وينتقل فيه الصف من فعالية الى أخرى بصورة عفوية .

وهذا مثال آخر : لنفرض أن مجموعة من الأطفال كانت تلعب بالمكعبات الخشبية ، ورأى المعلم أن الأطفال يرصفون القطع بعضها خلف بعض لتشكيل قطار . فيقترح المعلم عليهم حينئذ أن يتعلموا أغنية عن القطارات والأماكن التي تسافر اليها ، ويذكر الأطفال الأماكن التي زاروها ، فيدير المعلم نقاشاً عما صادفوا في هذه الأمكنة من معالم (جبل ، بحر ، متحف ، حديقة للحيوان ، مدينة ملاهي . . .) وعن الأنشطة التي مارسوها (تسلق جبال ، سباحة ، زيارات . .) والأشياء التي اشتروها . . . الخ . . . .

وكما أن هناك اتفاقاً بشأن العمل على تحقيق بعض الأغراض في تربية الطفولة المبكرة ، فإن هناك اتفاقاً أيضاً على أن بعض الأنشطة أو المجالات تعد مناسبة لهذه المرحلة .

ومما يجدر ذكره أن بعض هذه الأنشطة على صلة بالموضوعات التي تعالجها المراحل الدراسية اللاحقة كالمهارات اللغوية والحسابية والعلوم ، على أن بعضها الآخر كاللعب بالماء والمكعبات والعرائس وغيرها تعد خاصة بتربية الطفولة المبكرة ، وهي تشكل سياقاً يمكن أن تحدث فيه ألوان عديدة من التعلم والاكتشاف . وبالرغم من أننا سنتناول كلاً من هذه الأنشطة على حدة ، فإن القارىء يجب أن يأخذ بالحسبان أن معظمها يتداخل تداخلاً كبيراً ، كما يتبين من المثال التالي :

لنفرض أن معلمة ومجموعة من الأطفال قرروا في أحد الأيام أن يطهوا بيضاً مقلياً للفطور . فإذا كانت المعلمة تمتلك « وصفة » لقلي البيض ، فمن الطبيعي أن تقرأ الوصفة وتشرحها وتحدد المقادير المطلوبة قبل البدء بالنشاط أو في أثنائه ، وهذا يمثل تمريناً في اللغة والحساب . وعلى المجموعة أن تقرر نوع الأدوات التي ستستخدم(كالوعاء والمقلاة ومضرب البيض وغيرها) . وهذا يشكل تدريباً في المنطق وفي أساسيات العلوم . كما أن عدّ البيض ووزن المواد أو حساب كميتها (كالسمن والملح والفلفل وغيرها) وبيان نوعها تنطوي على بعض المعارف الأساسية كالأوزان والحجوم والألوان والروائح والطعوم والأشكال التي يمكن مناقشتها لتكوين فكرة عنها . وقد يهتم الأولاد بمعرفة مصدر البيض وفائدته ودور الحرارة في التغيرات التي طرأت عليه

أثناء الطهي . وحين ينتهي طهي الطعام ينتقل الاهتمام الى كيفية تقديمه ، والأشياء اللازمة لذلك (الأطباق والملاعق أو السكاكين والشوكات) ، والكمية المناسبة لكل فرد .

وحين نفكر في هذا المثال نرى أنه يشكل اتصالاً حقيقياً (بالرغم من أنه بسيط) بمبادىء الحساب (العلاقات والكميات) والعلوم (الحيوان ومنتجاته) . أضف إلى ذلك أنه يوفر فرصة للمعلم ليعلق على القيمة الغذائية للطعام ويتحدث عن عملية الهضم وحفظ الصحة . وخلال ذلك يتحرك الأطفال (نشاط جسمي) ويتحدثون ويستمعون (مهارات لغوية) ويكتسبون اتجاهات وعلاقات اجتماعية قيمة ، وقد يعبرون عن خبرتهم ومشاعرهم بنشاط فني من نوع ما .

وهذه الموضوعات التي يتطرق اليها المعلم ويستفسر عنها الأطفال تشكل محتوى المنهاج في تربية الطفولة المبكرة .

ثالثاً ـ نماذج المناهج

ظهرت تصنيفات عديدة لمناهج تربية الطفولة المبكرة منذ الستينات . ويستند بعض هذه التصنيفات الى أغراض واضعي المناهج وفلسفتهم ، وبعضهم الآخر الى الأنشطة وأشكال التفاعل التي تحتويها المناهج أو البرامج . ولكن الفلسفات والأغراض تتداخل كما هو معروف .

وسيتناول هذا الفصل ثلاثة أنواع من البرامج مصنفة بالاستناد الى الاغراض الرئيسة التي تسعى الى تحقيقها ، وهي :

برامج النشاط الحر أو العفوي .
برامج النشاط الفكري ممثلة بنموذج مونتسوري .
برامج النشاط الأكاديمي ممثلة بنموذج بيرايتر وانجلمان .

أ ـ برامج النشاط الحر أو العفوي :

تمثل برامج النشاط الحر مقاربة اصطفائية لنمو الطفل ، تحاول تلبية حاجات الأطفال الانفعالية والاجتماعية والعقلية . ففي هذه البرامج يحدد الطفل إيقاع العمل بشكل عام ، ويختار الأنشطة بنفسه ، وينصرف الى اللعب الذي يعكس مستوى نموه .

واللعب الحر هو النشاط السائد ، يتخلله من حين لآخر أنشطة جماعية قصيرة مثل وقت القصة ، ووقت الطعام ، ووقت العرض والمحادثة .

وهذا مثال للبرنامج الصباحي اليومي في إحدى الرياض ذات النشاط الحر لأطفال في الثالثة من العمر :

1 ـ أنشطة يختارها الأطفال شخصياً .
2 ـ وجبة الضحى واستجمام .
3 ـ متابعة الأنشطة المختارة شخصياً من الأطفال .
4 ـ وضع مواد اللعب في مكانها والعودة الى البيت .

وتتاح للأطفال مواد اللعب وأنشطته ، ومشروعات الاشغال اليدوية ، والأغاني والرقصات الجماعية ، ليختاروا منها ما يشاؤون .

ويتضمن الاتجاه العام لهذه الرياض توسيع خبرة الطفل من خلال مجال واسع من الأنشطة . وينظر فيها الى كل خبرة جديدة على أنها تحمل بعض الفائدة . ولا يوجد فيها معايير واضحة محددة للانجاز . وبدلاً من ذلك يشجع الأطفال على المشاركة في الأنشطة ، والتفاعل بشكل تعاوني بعضهم مع بعض ، ومتابعة حبهم للاطلاع عن طريق الانخراط في الأنشطة التي تثير اهتمامهم أشد الاثارة (Newman and Newman) .

ب ـ برامج النشاط الفكري : نموذج مونتسوري

تقوم هذه البرامج على ما يسمى بـ « طرائق الاستكشاف » ، وهي تتمثل في تكوين خبرات مباشرة لدى الطفل بالتفاعل مع عدد متنوع من المواد من خلال اللعب والتفاعل اللفظي المكثف بين الأطفال والراشدين وبين الأطفال أنفسهم . ومن هذه البرامج تلك التي تهتدي بنظرية بياجه التي تشجع النمو الفكري من خلال سلسلة من الأنشطة الحسية الحركية مثل برنامج كامي وديفريز Kammi and Devries . ويدرج منهاج مونتسوري ضمن هذا النوع بالرغم من أنه ينطوي على بعض التحديد من حيث المواد التي تقدم للأطفال ومدى تدخل المعلمين في أنشطة الصغار وتشجيعهم لهم من خلال التفاعل . لكننا سنقف عنده وقفة قصيرة بالرغم من أننا تحدثنا عنه بإسهاب في القسم الأول من الكتاب نظراً لأنه أكثر هذه البرامج انتشاراً .

تستند مقاربة الدكتورة ماريا مونتسوري الى فلسفة تربوية تنطوي على إيمان عميق برغبة الطفل في النمو ، وبأهمية المحيط المناسب لظهور كفاءات الطفل . ويتضمن برنامج مونتسوري مواد مصممة للقيام بتمرينات على الحياة اليومية وعلى النمو الحسي والمدرسي .

وتتضمن تمرينات الحياة اليومية تلميع القطع الفضية ، وتزرير الأزرار ، وطي الثياب . . . الخ .

أما تمرينات النمو الحسي فتتضمن العمل مع الأشكال ، والاسطوانات المتدرجة ، والأحجيات التي تتمثل في تنزيل قطع معينة في الأطر المناسبة لها . . . وغيرها .

وأما المواد المدرسية فتضم حروفاً كبيرة ، وأوتاداً وقضباناً للعد ، وتجهيزات لتعلم مفاهيم الحجم والوزن والطول والسعة . . . . وغيرها .

ويتسم جو روضة مونتسوري بالهدوء وتوجيه الأطفال نحو إنجاز المهمات . حيث يتم تعليمهم الاستعمال المناسب للألعاب والدمى ، ويجري تشجيع الصغار منهم على أن يتعلموا من الأطفال الذين يكبرونهم بمراقبتهم أثناء استخدامهم للمواد . على أن الأطفال لا يلقون تشجيعاً خاصاً للتفاعل مع الراشدين ، كما أنهم لا يمارسون الكثير من الأنشطة الجماعية واللعب الرمزي . وتنظر المدرسة الى الرغبة في التعلم على أنها الحافز الأول الذي يوجه أنشطة الأطفال ، لذلك يسمح للأطفال بالانتقال من نشاط الى آخر كما تمليه عليهم اهتماماتهم ومهاراتهم . وكلما ظهرت لديهم كفاءات جديدة أدخلت المعلمة خبرات جديدة أيضاً تساعد في توسيع هذه المهارات .

ولا يكافأ الأطفال في روضة مونتسوري على النجاح ، كما أنهم لا يعاقبون على الاخفاق . فالمواد نفسها مصممة بطريقة تمكن الطفل من معرفة ما إذا كان قد نجح في استخدامها بالشكل الصحيح أم لا . إلا أن الطفل يشجع على الاستمرار في المهمة التي اختارها أطول فترة ممكنة . وهناك احترام عميق لطاقات كل طفل بصفته متعلماً كفوءاً (نيومان ونيومان) .

ج ـ برامج النشاط الأكاديمي : نموذج بيرايتر وانجلمان

البرامج ذات الأغراض الأكاديمية هي البرامج الموجهة لاعداد أطفال ما قبل المدرسة للمهمات التي تنتظرهم حين يدخلون المدرسة ، عن طريق تنمية المهارات التي سيحتاجون اليها في حياتهم المدرسية اللاحقة . وقد احتلت هذه النماذج مكانها في بلدان عديدة مثل الولايات المتحدة وانكلترا واوستراليا استناداً الى الفرضية القائلة بأن الأطفال الذين ينتمون الى أسر محرومة يأتون الى المدرسة وهم يحملون نقصاً في النواحي اللغوية والمعرفية . وهذا النقص يمكن علاجه بدروس خاصة مصممة بالاستناد الى المتطلبات المدرسية المتوقعة . ومن أمثلة هذه البرامج في الولايات المتحدة برنامج Darcee وبرنامج

تحليل السلوك لـ Maccoby and Zellner ، وبرنامج Bereiter- Engelman الذي سنقف عنده قليلاً .

نموذج بيرايتر وانجلمان Bereiter and Engelmann : صمم بيرايتر وانجلمان برنامج روضتهما لأطفال الأسر ذات الدخل المنخفض بصورة خاصة . وقد وصفا أهداف هذه الروضة ، وطرائقها ، ومواد برنامجها بالتفصيل في كتابهما :

« التعليم ما قبل المدرسي للأطفال المحرومين Teaching Disadvantaged children in the Preschool » (1966) . ووضع المصممان فرضيات متعددة بشأن هذا الجمهور من الأطفال ، استندا اليها في إنشاء برنامج متكامل .

وأولى هذه الفرضيات ، أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات لغوية تؤثر في أدائهم المدرسي ، والثانية ، أن الأطفال يعانون من قصور في المفاهيم يتطلب علاجاً مناسباً ، والثالثة ، أن الأطفال يحتاجون الى تعليم مكثف في تكوين المهارات بصورة تفصيلية متدرجة ، لتمكينهم من اللحاق بمستوى المفاهيم والأداء المدرسي الذي يتمتع به أقرانهم .

وهكذا فإن البرنامج مصمم بصورة رئيسة لرفع مستوى حاصل الذكاء ، وتحسين الأداء في الاختبارات التحصيلية في السنوات المدرسية الأولى .

وهناك أسباب عديدة تجعلنا نتوقف عند هذا البرنامج : أولها ، ان العديد من تقنيات بيرايتر وانجلمان لتعلم اللغة تماثل التقنيات المستخدمة في برامج علاجية أخرى على مستوى رياض الأطفال ، والثاني ، أن شكلاً معدلاً من هذا النموذج (برنامج انجلمان ـ بيكر The Engelmann-Becker Program) تم تكييفه للاستخدام في المدارس الابتدائية ، ويستعان به في تكوين مناهج رياض الأطفال والمدارس الابتدائية . والثالث ، ان النجاح القصير الأمد لمقاربة بيرايتر وانجلمان في رفع حاصل الذكاء ودرجات التحصيل وجه تفكير العديدين من المعنيين بالتربية قبل المدرسية نحو ادخال التعليم الأكاديمي الى التربية ما قبل المدرسية ، ولو لم يتبع نموذج بيرايتر ـ انجلمان نفسه .

تشكل القراءة واللغة والحساب مركز الثقل في برنامج بيرايتر وانجلمان . وهو يتضمن عشرين دقيقة من التدريب الجماعي في كل من هذه المجالات ، ويقسم الأطفال الى مجموعات صغيرة يتألف كل منها من خمسة أطفال ، ينتقلون من إحدى حصص التدريب الى الحصة التي تليها ، ويقوم معلم مستقل بالتعليم في كل مجال . ويستجيب الأطفال في حصة التدريب بالتقليد السريع لما يقوله المعلم . وهناك إضافة الى ذلك

عمل مستقل للاطفال في كتب مبرمجة .

يتسم الصف في هذا البرنامج بالانكباب على العمل وإنجاز المهمات . ويعود الى المعلم تحديد الأنشطة والأهداف والمكافآت . كما يتضمن دوره اختيار المواد المناسبة لكل طفل وتشجيعه على التقدم من الأنشطة البسيطة الى الصعبة ، وعليه أن يكافىء كل نجاح ويصحح كل خطأ بعناية .

وجدير بالذكر أن البرنامج يتيح للاولاد فترات للمشاركة في أنشطة جماعية وألعاب فردية بعد حصص التدريب . إلا أنه يضع أمامهم مجموعة محددة من المواد مثل : الأشكال المختلفة والأحاجي ، والكتب ، ومواد الرسم والتخطيط ، وقضبان للعد والحساب ، وبيت مصغر ، وحظيرة ، ومجموعة من حيوانات المزرعة . ويركز واضعا البرنامج هنا على الألعاب التعليمية لاعلى اللعب الرمزي ؛ حتى أن النشاط غير المنظم نفسه يخضع للضبط أيضاً . فالبرنامج بمجموعه يشدد على العمل الشاق ، وتركيز الانتباه ، والتحصيل ، أكثر منه على الخيال أو التربية البدنية ، أو تنمية الخبرة الحسية (نيومان ونيومان) .

د ـ مقارنة بين البرامج الثلاثة :

تختلف البرامج الثلاثة ، التي وصفناها على نحو سريع ، فيما بينها في عدد من الجوانب ، نذكر منها :

ـ الاختلافات في حجم مجموعات الأطفال .

ـ الاختلافات في نوع المواد التي توفرها ، والأنشطة التي تتيحها للأطفال .

ـ الاختلافات في الطرائق التي يستخدمها المعلمون في التفاعل مع الأولاد وفي تعزيزهم ،

ـ الاختلافات في التركيز على اللغة ، والخبرة الحسية ، واللعب بصفتها أساليب للتعلم .

وبالاضافة الى هذه الفروق القابلة للملاحظة ، تعكس البرامج الثلاثة فرضيات مختلفة حول طبيعة الأطفال ، والطريقة التي يتم بها التعلم .

فبرنامج النشاط الحر يشجع الخبرات الاجتماعية والمعرفية على أوسع نطاق ممكن ، ويتركز على أهداف اجتماعية وانفعالية هامة ، وعلى اقتداء الأطفال بالمعلم على أنه نموذج للراشدين ، وعلى الكفاءات في التفاعل مع الآخرين . وهذه الأهداف تعكس التزاما باتجاه فرويد في تفسير النمو الى حد ما . ويوفر منهاج الرياض ذات النشاط الحر القدر الأكبر من التنوع في الأنشطة ، وهذا بعد أساسي في النمو المعرفي .

أما برنامج مونتسوري فهو يحمل النظرة التي هي أكثر وضوحاً للطفل بصفته حجر

الأساس في النمو . وهو يعطي أهمية كبيرة لحل المشكلات ، وبناء المهارة في اكتساب المعارف ، والاستقلال . وهو ينطوي على فرضية تقول بأن لدى كل طفل رغبة عارمة في التعلم . أما حدود التعلم أو قصوره فيرجع في نظر هذا البرنامج الى طبيعة المواد التي يتعامل معها الأطفال . فإذا كانت المواد مصممة بصورة مناسبة ، فإن الأولاد يستطيعون تدريجياً بناء كفاءات عقلية بأسلوب تدريجي مريح .

وأما برنامج بيرايتر وانجلمان فهو أكثر البرامج صلة بمقاربة سكينر في التربية . فحوافز التعلم وأغراض التحصيل فيه يحددها المعلمون . والأطفال ينظر اليهم على أنهم سلبيون مطواعون . فإذا كانت المواد والكفاءآت وبنية البرنامج وخطواته مصممة بصورة مناسبة ، فإن أطفال الروضة سيكونون قادرين على تعلم الاستعمال الصحيح للمبادىء المنطقية (نيومان ونيومان) .

بقي أن نقول أن هناك أنواعاً أخرى من برامج التربية ما قبل المدرسية حاولت بدورها ترجمة نظريات أو فلسفات معينة الى مناهج لرياض الأطفال . ومنها برامج « الفاعلية الأسرية » التي تركز مباشرة على زيادة فاعلية الأسرة في تربية الطفولة المبكرة . وهذا النموذج من البرامج لا يستخدم عادة بصورة مستقلة ، والأرجح أن يستخدم جنباً الى جنب مع واحد من النماذج الثلاثة السابقة . والعديد من الصفوف ما قبل المدرسية ينظر اليها على أنها مزيج من نموذجين : برنامج لزيادة فاعلية الأسرة بالاضافة الى برنامج لتربية الطفولة المبكرة .

وتختلف المدارس من حيث درجة اتاحتها الفرصة للأهل ودعوتها لهم للمشاركة في عمل المدرسة وفي أسلوب هذه المشاركة . على أن الاتجاه القائم حالياً يتمثل في الحصول على أكبر قدر من مشاركة الأهل ، ولا سيما في برامج التدخل أو التعويض التي ينظر فيها الى مشاركة الأهل على أنها عنصر أساسي من عناصر نجاح البرنامج (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

رابعاً ـ التأثيرات المباشرة لبرامج تربية الطفولة المبكرة

في مراجعة للدراسات التي قامت لمعرفة جدوى النماذج المختلفة لبرامج تربية الطفولة المبكرة ، بيّن ميلر Miller (1979) ان تقويم أربعة برامج مختلفة أظهر أن النتائج المباشرة للمناهج الأربعة كانت متقاربة . ويبدو أن لجميع النماذج التي تتوافر لها الشروط المناسبة آثاراً نافعة حين يقارن الأطفال الذين يلتحقون بها بغيرهم ممن لم يلتحقوا بأي من برامج تربية الطفولة المبكرة . على أن بعض الاختبارات أظهرت أن البرامج ذات التركيز القوي على الجوانب الأكاديمية تعطي في الاختبارات الأكاديمية

مكاسب أكبر مما تعطيه النماذج الأخرى . ويقف وراء هذه الظاهرة عاملان :

الأول ، أنه كلما كانت مواد المنهاج والدروس قريبة من عناصر الاختبار المستخدم في التقويم كانت درجات الأطفال أكثر علواً في هذا الاختبار .

والثاني ، أنه قد يكون من الأسهل تدريب المعلمين على تنفيذ النماذج الأكاديمية منه على تنفيذ النماذج التي تتمركز حول الطفل أو تتجه نحو تنمية الاكتشاف . فالأغراض الأكاديمية والتقنيات التعليمية يمكن تحديدها والعمل على تنفيذها بصورة أسهل من الأغراض الأخرى (نيومان ونيومان 1978 ، والموسوعة الدولية للتربية 1985) .

خامساً ـ التأثيرات البعيدة لبرامج تربية الطفولة المبكرة

فحص ميلر Miller (1979) المعطيات المتعلقة بتأثيرات البرامج المختلفة على المدى الطويل ، وتبين له أن التأثيرات الإيجابية المبكرة التي تركتها النماذج الأكاديمية للمناهج لا تستمر طويلاً بعد السنة الأولى للمدرسة الابتدائية ، بالرغم من أن الأطفال الحاصلين على التربية ما قبل المدرسية يفضلون بصورة عامة أولئك الذين لم يحصلوا عليها . وهناك دراسة أجراها ميلر وزملاؤه لتقويم أربعة برامج متمايزة للتربية ما قبل المدرسية ، جمعوا خلالها معطيات عن أداء الأطفال بعد مرور سنتين ، وثلاث سنوات على مغادرتهم رياض الأطفال . وتضم البرامج الأربعة المدروسة برنامجين من النوع الأكاديمي ، وبرنامجاً يتبع طريقة مونتسوري ، وآخر من النوع الذي يعتمد النشاط الحر ويركز تركيزاً قوياً على التنمية الاجتماعية وإثراء المحيط وتوفير الفرص والتشجيع على استكشاف المحيط ، ودعم التعبير المبدع والتفاعل اللفظي العفوي مع الراشدين والأطفال الآخرين .

وقد أكدت الاختبارات التي أجريت بعد أربع سنوات ، وسبع سنوات ، وثماني سنوات من انتهاء البرنامج أن برنامج مونتسوري يقود إلى التفوق في عدد من المجالات ، ولا سيما في القراءة (ميلر 1979) .

ويتبين من معطيات المتابعة التي أسفرت عنها الدراسات المقارنة أن مهارات التعلم التي يجري التركيز عليها في البرنامج الأكاديمي تعطي نتائج جيدة حين يختبر الأطفال بعد انتهاء البرنامج مباشرة . ولكن هذه الآثار تخبو فيما بعد لأن عوامل الحفز والاستعداد تؤدي دوراً أكبر من المهارات في الأداء المدرسي للأطفال حين يكبرون . وهكذا فإن الأطفال في سنتهم الدراسية السادسة أو السابعة قد يمتلكون المهارات اللازمة للنجاح المدرسي ، ولكنهم قد لا يمتلكون خصال الحفز والاستعداد المطلوبة لبذل الجهد

بصورة مطردة في المدرسة . وهـذا النقص يمكن أن يؤدي الى الاقلال من استخدام المهارات ، وبالتالي الى التراجع الذي يتجلى في الاختبارات اللاحقة . وهكـذا فإن مفهومي « التردي Fade Out » أو « النقص المتراكم Cumulative deficit » المستخدمين لوصف النمط الصاعد المرتبط بالمكتسبات الأولى لخبرة التربية ما قبل المدرسية ، والانحدار اللاحق فيها ، يجب أن يفهما في ضوء التحول النسبي لأهمية المهارات اذا ما قورنت بإيجاد الحافز والاستعداد لاستخدامها في مختلف مراحل العمر . ومن هنا جاءت الفرضية القائلة بأن البرامج الأكاديمية تنجح في الاكتساب المبكر للمهارات على حساب الاستعدادات (مثل الاهتمام ، وحب الاطلاع ، والمشاركة الاجتماعية . الخ) وهذه الاستعدادات تتعرض لتأثيرات سالبة بفعل الفقر والتعليم الضعيف وفقدان الأمان والمشكلات الأخرى القائمة في الوسط الاجتماعي ، مما يؤدي الى تردي التحصيل في السنوات اللاحقة (ميلر 1979) . لذلك كان من الضروري أن يعمل مخططو تربية الطفولة المبكرة على زيادة الفوائد من تربية الطفولة المبكرة عن طريق تقديم مناهج تساعد على اكتساب المهارات المناسبة والاستعدادات الحافزة في الوقت ذاته ؛ وذلك عن طريق تطعيم البرامج الأكاديمية بفرص كافية للتوجيه الذاتي والنشاط العضوي والتفاعل الاجتماعي .

سادساً ـ التأثيرات الدائمة لتربية الطفولة المبكرة بصورة عامة

رأى الباحثون الذين قدموا برامج خاصة في تربية الطفولة المبكرة للأطفال المحرومين في الولايات المتحدة الامريكية في الستينات ، أن يقوموا بدراسات متابعة للأطفال الذين اجتازوا برامجهم ، للتأكد من وجود تأثيرات إيجابية باقية لديهم نتيجة التحاقهم بهذه البرامج . وقد عمد الباحثون عام 1975 الى تطبيق عدد من القياسات على هؤلاء الخريجين الذين تراوحت أعمارهم آنئذ بين 9 و 19 عاماً ، وتوصلوا الى النتائج التالية :

أ ـ انقصت التربية ما قبل المدرسية بصورة ذات دلالة عدد الأطفال المحرومين الذين يجري الحاقهم عادة بصفوف خاصة في المدرسة الابتدائية .

ب ـ أثرت التربية ما قبل المدرسية الى حد ما في تخفيف الرسوب لدى أطفال الأسر المحرومة .

جـ ـ الأطفال الذين حصلوا على التربية ما قبل المدرسية ، استطاعوا في الغالب التجاوب مع المتطلبات المدرسية لدى التحاقهم بالمدرسة الابتدائية .

د ـ أثرت التربية ما قبل المدرسية إيجابياً في الاداء المدرسي اللاحق بغض النظر عن تأثيرات الخلفية الأولية للأطفال .

هـ ـ ربط خريجو التربية ما قبل المدرسية بين التحصيل واعتزازهم بأنفسهم بصورة أكبر مما فعل الأطفال الذين لم يلتحقوا بأي من برامج التربية ما قبل المدرسية (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

وهناك تقرير حديث نسبياً لشوينهارت وفايكارت Schweinhart & Weinkart (1980) يؤكد النمط نفسه من النتائج الايجابية . وقد بيّن هذان الباحثان إضافة الى ذلك المقتضيات الاقتصادية لهذه النتائج ، وهي تتمثل في أن توظيف المال في التربية ما قبل المدرسية يمكن أن يشكل توفيراً هاماً في مجال تكاليف التربية الخاصة ، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بآثار الفقر في الأطفال الصغار وتوسيع فرص الحياة اللاحقة لهم .

والخلاصة ان المعطيات المتوافرة حول تأثيرات التربية ما قبل المدرسية تشير الى تأثيرات إيجابية بصورة عامة ؛ كما أن معطيات دراسات المتابعة تؤكد أن المحيط الأفضل لهذه التربية هو المحيط الذي يقيم توازناً بين الأهداف الفكرية والاجتماعية ـ الانفعالية والأكاديمية . وهذا التوازن كفيل بزيادة التأثيرات الإيجابية لتربية الطفولة المبكرة على المدى القريب والمدى البعيد في وقت معاً .

الفصل السادس

تطورات في دور المعلم وإعداده

تمهيد

لو طلب منا أن نحدد عنصراً مشتركاً بين التطورات العديدة التي حدثت في تربية الطفولة المبكرة ، فإن « الاتجاه الى قدر أكبر من المرونة » يقفز الى الذهن . وسواء أكنا ننظر في أنواع التقديمات المتوافرة لأطفال ما دون الخامسة أو السادسة ، أم الى تنظيم المكان أو الوقت داخل المدرسة ما قبل الابتدائية ، فإننا نواجه إمكانات أكثر إتساعاً مما كان معروفاً حتى قبل فترة وجيزة . كما أن الأعمال التي أصبحت معلمة الأطفال تطالب بتأديتها تظهر تنوعاً مماثلاً . وهكذا فإن دورها لم يعد دوراً بسيطاً على الاطلاق .

إن المعرفة المتزايدة بحاجات الأطفال وبالفروق الفردية بينهم تعني ان المعلمة يجب أن تحاول إيجاد وضع يستطيع كل طفل أن يشعر فيه بالأمان وتقدير الذات . لذلك كان على المعلمة أن تكون جاهزة لابداء الرضا وتوجيه المديح ، وأن تتأكد من حصول كل طفل على قدر من النجاح يجعله يكوّن صورة ذاتية حسنة عن نفسه . ولا بد من العمل مع الأهل للتقريب بين وسط الأسرة والمدرسة ، والتخفيف من الانقطاعات أو الاضطرابات التي يعاني منها قسم كبير من الأطفال أثناء تنقلهم بين الوسطين الأسري والمدرسي .

وهذا التعقيد في دور معلم(أو معلمة) المرحلة ما قبل المدرسية أبرز أهمية إعداد المعلمين لهذه المرحلة ، وأثار الكثير من المناقشات حوله . لذلك كان من الضروري إعطاء فكرة مفصلة بعض الشيء من هذه الأدوار .

أولاً ـ الدخول الى المدرسة

إن المرء ليبتسم حين يسمع أحدهم يلح على أن التربية ما قبل المدرسية ضروريا

لأنها تسهل الدخول الى المدرسة الابتدائية . فهناك بداية لكل شيء حين يحدث ، وقد تكون هذه البداية أكثر إيلاماً إذا ما حدثت في سن مبكرة مثل الثالثة . وغالباً ما تحدث المناسبة الأولى لدخول الطفل الى المدرسة حين يوضع اسمه في قائمة المقبولين . وهذا اللقاء الأول حيوي لأنه يحدد نجاح العلاقة المقبلة أو إخفاقها . والمديرة هي التي تتعامل عادة مع هذه المرحلة الأولى . فإذا ما كانت تشدد على سلطتها ، بأن تجلس الى مكتب ضخم رسمي وتضع لافتة « المديرة » على باب غرفتها ، وتتبنى لهجة رسمية أيضاً ، فإن كل هذا سيعزز فكرة صعوبة مواجهتها . أما إذا كانت ودودة ، تخفف التقاليد الرسمية الى أدنى حد ممكن ، فإن هذا سيساعد في تسهيل الوضع . وتدعو دور الحضانة والعديد من رياض الأطفال الأهل وأطفالهم الذين سيدخلون المدرسة عما قريب الى سلسلة من الاجتماعات لتحقيق الأغراض التالية :

أ ـ نشر المعلومات العامة عن المدرسة بصورة واسعة ، ويمكن أن توزع هذه المعلومات في كتيبات صغيرة . فبعض المدارس تضع كتيبات ممتعة تقدم فيها نفسها للجمهور ، وبعضها تزود هذه الكتيبات بالصور بغية جعل الأهل يشاركون أطفالهم الاطلاع على بعض المظاهر .

ب ـ تمكين أهل الأطفال الجدد من مقابلة بعضهم بعضاً .

جـ ـ تقديم الأهل والأطفال الى معلمة الصف .

د ـ تمكين الأهل والأطفال من رؤية المدرسة ، والتآلف مع مرافقها .

هـ ـ يمكن وضع ترتيبات تمكن الأطفال من زيارة المدرسة مع أهلهم لفترات قصيرة ، ثلاث مرات أو أربع ، قبل بدء الدوام المدرسي .

و ـ يمكن أن تناقش الحاجة الى دوام جزئي في الفترة الأولى . وهذا ينطبق على دور الحضانة ورياض الأطفال على السواء .

ز ـ يمكن التأكيد على أفضلية ذهاب الأطفال الى البيت للغداء في الفترة الأولى ريثما يستقر بهم الأمر .

ومن الأفضل أن تعقد كل هذه الاجتماعات ، أو بعضها على الأقل ، أثناء دوام المدرسة ، إلا أن ذلك قد يخلق بعض المشكلات إذا جاء جميع الأطفال الجدد مع أهلهم لمقابلة معلمة الصف أثناء رعايتها لصفها(وهذا يشكل بالطبع ميزة من ميزات التوزيع العمودي ، لأن عدد الأطفال الجدد الذين يدخلون مجموعة معينة لن يكون كبيراً في هذه الحالة في أي وقت كان) . وهذه الاجتماعات يجب أن تنظم بشكل دقيق إذا أريد لها تحقيق الأغراض التي صممت من أجلها . وتشجع بعض المؤسسات الأمهات على البقاء مع أطفالهن خلال الأسبوع الأول على الأقل ـ وتعلمهن بذلك بصورة مسبقة . وهناك

مديرات أخريات يقترحن على الأهل أن يحاولوا إحضار طفلهم لزيارة المدرسة عدداً من المرات قبل مباشرة الدوام .

وحين يبدأ الأطفال المدرسة تكون معرفة الكثيرين منهم مقتصرة على دائرة صغيرة من الأهل والأصدقاء ، وربما كانت الفرص التي حصلوا عليها للاختلاط بآخرين في عمرهم قليلة أيضاً . وهنا يستند نمو المهارات الاجتماعية للأطفال الى ما توفره المدرسة من احترام متبادل بين الكبار ، وعلاقات طيبة بين المعلمات والتلاميذ . فالأطفال يتعلمون تدريجياً كيف يبنون علاقات مع البالغين ومع أترابهم من خلال خبراتهم داخل مجتمع المدرسة . والمدرسة تهيء لهم فرص اللعب الذي يقوم على التعاون ، وحين ينهار هذا التعاون تدعمهم المعلمة بتفهمها الصعوبات التي يلاقونها . وفي المدرسة يلتقون المدير أو المديرة والمعلمات الأخريات وسائق السيارة ، والآذن (أو الآذنة) ، وعن طريق هذه الحلقة التي تتسع يوماً بعد يوم يزداد وعي الأطفال باسهامات الآخرين .

إن هذه المظاهر لمهمة المعلمة ترتدي أهمية كبرى مهما كان عمر الأولاد الذين تعنى بهم ، على الرغم من أن الجوانب التي تركز عليها يصيبها بعض التحول مع ازدياد نضج الأطفال وتقدمهم في طريق الاستقلال . على أن بداية المدرسة ، والانتقال من مدرسة الى أخرى تمثل فترات يبلغ فيها تأثر الأطفال أوجه ، ويكونون فيها بحاجة الى إعادة الطمأنينة . ومن هنا فإن دار الحضانة وروضة الأطفال تتحملان مسؤولية خاصة لأنهما تضعان حجر الأساس في إدراك الأطفال للمدرسة . فإذا ما نظر الطفل الى المدرسة على أنها مكان مرحّب شائق يعترف للطفل بأنه شخص فريد بما يحب ويكره ، وبما يقدر عليه ويهتم به ، فمن المرجح أنه سيستجيب فوراً لذلك وسيستقر سريعاً ضمن محيطه الجديد . وعلى المعلمة أن تتأكد من أن الطفل يعرف المخطط العام للبناء ، أو على الأقل ذلك الجزء الذي سيستخدمه ، ومن أنه يملك مكاناً خاصاً به يحفظ فيه ممتلكاته الشخصية . وعليها أن تشجعه دائماً على إحضار شيء من البيت إذا كان يرغب في ذلك ، وأن تخصص له مكاناً لايداع معطفه وأشيائه الأخرى تسجل عليه اسمه أو تضع صورة يستطيع تمييزها . وربما كان من الضروري أيضاً أن يدعى الطفل لمساعدة المعلمة في مهمة يستطيع أداءها بسهولة ، كتنظيف زاوية الكتب ، أو المساعدة في ترتيب إحدى المناضد المخصصة لممارسة الاهتمامات ، بحيث يشعر أنه عضو مرغوب فيه في المجموعة .

إن عدم تشجيع الطفل على تذليل أمور مثل غسل اليدين أو ارتداء المعطف أو ربط شريط الحذاء ، يمكن أن يسهم في إخفاقه في التلاؤم بسرور مع الحياة المدرسية ، ولا سيما حين تضع المعلمة مستويات عالية للانجاز ، وحين يكون الطفل قد حصل على

فرص ضئيلة للاستقلال عن الراشدين في هذه الأمور . فالأطفال ما دون الخامسة يواجهون في المدرسة حالات تماثل من حيث عفويتها جو الأسرة . وعلى المعلمة ومساعديها إرشادهم ومساعدتهم على الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس . أما الأطفال الذين هم أكبر سناً ، ولا سيما حين يكون تنظيم المدرسة أكثر شكلية ، فربما كانوا يحتاجون الى أن يعاملوا بالود والعطف ، لئلا يشعروا بالتنافر أو عدم التناسب مع الجو العام . فقد يكون بعضهم أقل تأهيلاً من الآخرين للاستجابات التي تتوقع منهم في المدرسة ، كأن يكونوا غير معتادين مثلاً ، على الأسلوب الاجتماعي لتناول وجبات الطعام . وما لم تقم مناقشة حول وقت اللعب أو الاجراءات المتبعة في الاجتماعات ، فإنهم قد يظلون مرتبكين خائفين حتى يحصلوا على المساعدة من الراشدين وعلى القدوة من الأقران . وهكذا تصبح تلك الأمور مألوفة لديهم .

ثانياً ـ القيم والمعايير

يتعلم الأطفال في رياض الأطفال أيضاً أن من الضروري مراعاة بعض القواعد والضوابط ، لكي تتمتع غالبيتهم بقدر أكبر من الحرية . ويبدؤون الوعي بالقيم والمعايير ، وبوجود مشاعر لدى الآخرين لا تقل أهمية عن مشاعرهم . وهنا يمكن لموقف المعلمة إزاء تلاميذها وزميلاتها أن يشكل واحداً من النماذج التي يتطابق الأطفال معها . وإذا ما كانت المعلمة منسجمة وعقلانية في معالجتها للأوضاع اليومية ، فإن هؤلاء الأطفال يصبحون قادرين على فهم الأسباب الكامنة وراء قراراتها . وعلى الرغم من أننا لا نؤيد العودة الى المقاربة التقليدية المتسلطة للمدارس فإن العديد من المربين يؤكدون أن هناك « معايير » يتوجب على المعلمة أن تدعمها . ويشير أحد المربين البريطانيين الى ذلك قائلاً :

« كانت المعلمة تعرف أن مهمتها لا تقتصر على تأدية دور متسامح في نقل المعايير التي يوافق عليها المجتمع فحسب ، بل تشتمل أيضاً على أداء دور إيجابي في هذا النقل . إن الشيء الذي يصعب قبوله على أولئك الذين كانوا في طليعة المناضلين ضد الأساليب القديمة هو أن هذه الملاحظة الأخيرة ما تزال صحيحة في هذه الأيام ، وستبقى صحيحة دوماً . وهذه النظرة التي تعود بنا الى الوراء ، مصحوبة بأفكار متحمسة حول النصر الذي أحرزناه ضد الأسلوب القديم في غرس المعايير ، هذه النظرة تمنع تفكيرنا من التصدي للكيفية التي يستطيع بها المجتمع والمعلم على السواء معالجة هذه المشكلة الأزلية بأساليب تناسب عصرنا هذا » .

ويؤكد هذا المربي أن الصورة الذاتية التي تحملها المعلمة عن نفسها يجب أن

تتضمن كونها « تتدخل إيجابياً ، مع تجنب التسلط الخاطىء الذي زال الى حد بعيد » ، لأن هذه الصورة « ستنقل نفسها الى التلاميذ والمدرسة بكل تأكيد »(لانكاستر وغاونت) .

ثالثاً ـ محيط التعلم

إن هذا الدور الإيجابي ، بما يتضمنه من توفير الارشاد الكافي ، ليس محدوداً بمجال القيم . فطرائق التعلم غير الشكلية تتطلب جهداً كبيراً من المعلمة . فهي التي تخلق محيط التعلم ، وتجعل الاختيارات مبنية على أهدافها وأغراضها . وهي التي تفتح أمام الأطفال مدى الامكانات الذي يعملون ضمنه ، بالرغم من أنها تتيح لهم الفرصة لاتخاذ قراراتهم الخاصة . لذلك يجب على المعلمة أن تكون على استعداد لتجريب طرائق متنوعة آخذة بالحسبان اختلاف أساليب الأطفال في التعلم ، وتغيير تنظيمها وبرنامجها لتفسح مجالاً لاهتمامات الأطفال الفورية وحاجاتهم الفردية . إلا أن المرونة « والانفتاح » يتطلبان مخططاً مدروساً بعناية يوفر ما يحتاج اليه تعلم كل من الأطفال واسهام كل من المعلمين .

وفيما يخص معلمة الأطفال الصغار جداً ، هناك اتجاه نحو اسهام المعلمة بقدر أكبر من الايجابية في مساعدة هؤلاء الأطفال على أن يتعلموا التفكير . وبالرغم من أن مقاربات بعض البرامج التعويضية لا تحظى بالموافقة والتطبيق على نطاق واسع في جميع المدارس ، فإنها تلفت الانتباه على الأقل الى دور الراشد في بناء حالات للتعلم ذات علاقة كبيرة بتجارب الأطفال . وفي الوقت الذي تعطي المعلمة وزناً كبيراً لفعاليات الأطفال الذاتية ، تحاول إيجاد توازن بين هذه الفعاليات والمجالات التي تعتقد أنها تتطلب تركيزاً خاصاً . فالأطفال يحتاجون الى مساعدة في تنظيم تعلمهم ، وفي رؤية العلاقات بين الأشياء ، وفي إصدار الأحكام ، واللغة أداة قيمة في هذه المجالات . ومن هنا التوكيد الذي يتزايد الآن بشأن توفير المعلمة حالات للتعلم تستخدم فيها اللغة استخدامات متنوعة ، وتقديم إسهامها الخاص في هذا التعلم عبر تقنيات طرح الأسئلة والمناقشة .

رابعاً ـ العمل في فريق تربوي

أدى قيام المدارس ذات المخطط المفتوح إلى اتساع دور المعلمة بصفتها عضواً في فريق تربوي . فهي تعمل في هذا الجو إلى جانب زميلاتها ، وتشاركهن المسؤولية والمكان والمواد التعليمية . وتقدم العاملات الأخريات خدمات جلى لتوفير الرفاه للأطفال ، ترحب بها المعلمة وتعرف قيمتها . فالطفل الذي يجد صعوبة في التكيف مع

المدرسة يبني علاقاته الأولى غالباً مع المستخدمة (أو الآذنة) ، ضمن الوسط المشترك للمهام المألوفة التي تدعم الارتباط بالأسرة . وفي الأوقات العصيبة الأخرى يمكن أن تأتي التعزية أو المساعدة العملية من (المساعدة) التي قد تحل مشكلة لعبة مكسورة أو تضع المادة المناسبة لإكمال نموذج ما . ومع ازدياد استخدام الحاضنات والمساعدات الأخريات ، تتسع دائرة الكبار الذين تتعامل معهم المعلمة ويتوجب عليها أن تخطط مهامها . وفي هذه الحالة تصبح المعلمة مصدراً للأفكار ورائدة لفريق عمل . وغالباً ما تكون المعلمة في روضة الأطفال مسؤولة أيضاً عن إرشاد الطالبات المتدربات وتوجيههن أثناء التدريب . وهكذا يجب على المعلمة أن تكون قادرة « لا على وضع أفكارها موضع التطبيق فحسب ، بل على إيصالها أيضاً بصورة فعالة إلى مستويات مختلفة » ونظراً لأن روضة الأطفال أصبحت أكثر انفتاحاً ، ولانتشار العمل ضمن فرقاء فيها ، فإن المعلمة أصبحت أقل ارتباطاً بالصف الواحد ، وراحت عوضاً عن ذلك تتنقل بحرية بين مناطق العمل المختلفة التي يستخدمها الأطفال . وهكذا تتعرف المعلمة عدداً أكبر من الأطفال ، وتتمكن من الإسهام بصورة قيمة في جمع المعلومات بصورة تدريجية . كما يتسع مدى أعمار الذين تتعامل معهم ، مما يؤدي إلى اتساع فهمها وتجاوز حدود الصف الواحد ، واستخدامها قدراً أكثر تنوعاً من التقنيات ، وقيامها بأشكال مختلفة من الاتصالات مع الأطفال كلما تقدموا في العمر .

خامساً ـ الملاحظة والتقويم

رأينا أن العمل مع الأطفال ، أفراداً ومجموعات ، ولا سيما حيث يُطبق برنامج متكامل وتعليم تعاوني ، يشدد على أهمية المعرفة الجيدة لخلفيات الأطفال الاجتماعية ، ولامكاناتهم وتقدمهم ، كما يشدد على تنظيم سجلات تجعل هذه المعرفة متوافرة باستمرار للآخرين المعنيين مهنياً بهؤلاء الأطفال . ولما كان على المعلمة أن تحدد المشكلات وتقوّم التقدم ، فإن قيمة الملاحظة الدقيقة يُشدَّد عليها أكثر من أي وقت مضى . ويمكن أن يتم تعرف الضغط الانفعالي غالباً من خلال التغيرات التي تطرأ على سلوك الطفل . فالمعلمة تراقب ، على سبيل المثال ، العدوان غير العادي والمخاوف ، كما تتنبه الى الدلائل المتوافرة على وجود صعوبات أثناء اكتساب المهارات . وهي تلاحظ الطفل الذي يخفق في التعامل مع ألعاب التركيب وتدرك أنه قد يكون بحاجة الى الكثير من الممارسة والمهارات الحركية الدقيقة قبل أن ينجح في تكوين الحروف بسهولة . وهذا الاستعداد لاستخدام الوسائل الميكانيكية بصورة مناسبة وتقدير إمكاناتها يمثل جانباً إضافياً لمهمة المعلمة التي تطورت سريعاً في العقدين الأخيرين .

سادساً ـ مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

يشتمل التفكير الحالي ـ كما رأينا ـ على النظر في إدخال الأطفال المعوقين الى المدارس العادية ، ولا سيما بعد التشديد على أهمية التربية ما قبل المدرسية لهؤلاء الأطفال . وقد أصبحت مهمة المعلمة تتضمن إيجاد نوع من التقديمات تخدم حاجاتهم الخاصة ، مع تمكين مجموعة الأطفال من العمل بصفتها وحدة متكاملة . ومن المسلم به أن الأطفال الذين ينتمون الى أسر محرومة بحاجة أيضاً الى مساعدة خاصة . ومن حسن حظنا أن معرفتنا المتزايدة بآثار الحرمان الاجتماعي تمكننا من تلبية أنواع متعددة من الحاجات في إطار المدرسة ما قبل الابتدائية . لقد أصبح فهم الفروق القائمة بين جماعات المواطنين ضرورياً جداً لمعلمات المدرسة ما قبل الابتدائية ، بغية جعلهن يقدرن توقعات الأسر التي تنتمي الى الجماعات المختلفة وقيمتها ، ويعملن بشكل أوثق مع الأهل . وبالرغم من أن هذه الصلات مع الأسرة تتصف دائماً بالأهمية ، فإنها حيوية جداً حين توجد حاجات خاصة .

سابعاً ـ العمل مع الأهل

تذكر لانكاستر وغاونت أن أحد المربين قابل أماً وابنها أثناء رحلة له بالقطار . وجرت بين المربي والأم مناقشة طويلة حول أشياء عديدة ، انتقلا منها الى مناقشة وضع الابن الذي يبلغ الثامنة من العمر ، والذي يداوم في مدرسة ابتدائية . ولما سألها المربي عن كيفية سير هذا الابن في مدرسته ، بدا عليها الانزعاج ، وقالت انها حضرت اجتماعاً للآباء في المدرسة ، أبلغتها المعلمة فيه أن ابنها « بطيء » ، لا يتقدم بشكل جيد ، وهو متأخر في الرياضيات . وعلقت على ذلك بأنها وزوجها دهشا لهذه المشكلة ، ذلك أن زوجها يعمل وكيلاً للصحف ، ويبدو أن ابنها كان يساعد أباه في تصنيف الصحف وترقيمها وحساب المدخلات . وكانت الأسرة تعتقد أنه « سريع » . فسألها المربي ما إذا كانت قد أخبرت المعلمة بذلك ، ولكنه كان واضحاً أن المناسبة (أو المقابلة) لم تكن من النوع الذي يسمح للوالدين بأن يخبروا المعلمة شيئاً . لذلك كانت الأم كئيبة ، قلقة تعيسة ، ولم تر فائدة في الحقيقة ، من مقابلة المديرة أو محاولة إعطاء المعلمة فكرة أوسع عن طفلها وتعلقان على ذلك :

ما الفائدة التي يمكن تحصيلها عن طريق هذه المقابلة ذات الاتجاه الواحد من المعلمة الى الأهل ؟ ربما كان من الممكن للمعلمة أن تسمع شيئاً من الأم عن حياة الطفل في البيت ، وأن تكوّن فكرة عن عمله الحسابي حول توزيع الصحف . إلا أنه لم يكن هناك أساس عفوي لهذا النوع من العلاقة ، فالمدرسة لا توفر للأهل إلا أمسيتين في

العام ، يقفون خلالها في صف الواحد تلو الآخر ، بانتظار دورهم في الحصول على فرصة إما ليشكروا المعلمات على نجاح ولدهم ، أو ليلاموا على تقصيره (لانكاستر وغارنت) .

على أنه الى جانب هذه الرواسب السلبية ظهرت حديثاً خطوات جوهرية في مجال التعاون بين الأهل والمعلمين ، وقامت في العديد من المدارس مشاركات ناجحة تساعد على نمو الأطفال بشكل سليم ، نتيجة التنبه الى أن من الضروري أن ينظر للطفل بصفته كلاً متكاملاً ، وأن من غير المعقول للمدرسة أن تتعامل معه بشكل منعزل عن التأثيرات الأساسية في حياته (والتي تتمثل في البيت والأسرة) . وقد نشأت هذه الصلات الوثيقة أولاً في دار الحضانة نظراً للواقع المتمثل في أن الأهل يضطرون للذهاب الى المدرسة من أجل إيصال أطفالهم اليها ، ونزع معاطفهم أو ألبستهم الثقيلة عنهم ، ثم اعادتهم الى المنزل بعد انتهاء الدوام ، وهكذا كانت المعلومات عن الأطفال تتسرب في كلا الاتجاهين . ومنذ العشرينيات من هذا القرن بدأ العديد من دور الحضانة في الدول المتقدمة يشكل نوادي للامهات ، تعرض فيها المشكلات وتناقش ، وتتاح عن طريقها فرص كثيرة للمساعدة المتبادلة ، ولا سيما في المناطق التي تسكنها الطبقة العاملة . وتزداد الحاجة الآن لهذا النوع من الدعم المتبادل بين الجانبين ، لأن حالات الأمهات الشابات المعزولات جغرافياً عن عائلاتهن تتزايد ، بالاضافة الى أن الجدات قد لا يستطعن المساعدة في العناية بالأطفال حتى ولو كن قريبات ، نظراً لالتحاقهن بالأعمال خارج المنزل . ولما كانت أنماط الحياة العائلية قد تغيرت بشكل هائل ، فإنه أصبح من الضروري أن تأخذ المدارس هذه التغيرات بالحسبان ، وأن تعدل مقارباتها تبعاً لها .

ونود أن نشير إلى أن الأساليب المتبعة لتكوين علاقات جيدة ، والمبادىء التي تستند اليها ، والتي ستكون موضع نقاش ، تناسب تربية الطفولة المبكرة بجميع مراحلها . وهناك مقاربات مختلفة يمكن المزج بينها ، ويتوقف ذلك على المنطقة التي تقوم فيها المدرسة ، وعلى الحاجات الخاصة للمجتمع المحلي .

ومن هذه المقاربات مقاربات مخططة تشتمل على أمسيات يتم فيها ما يلي :

أ ـ محاضرات يلقيها محاضرون زائرون وأعضاء في الهيئة التدريسية حول جوانب المنهاج ونمو الطفل .

ب ـ عرض عملي للمواد والأجهزة المستخدمة .

حـ ـ معرض لأعمال الأطفال ، قد يرتكز على جوانب المنهاج المختلفة مثل التقدم في الرياضيات أو يمثل نمو الأطفال من خلال عملهم الابداعي .

د ـ أحاديث يقدمها المتخصصون في المجالات المختلفة مثل أمين المكتبة أو طبيب

المدرسة أو المربي المتخصص في علاج مشكلات الكلام .

هـ ـ عرض أفلام (مستأجرة) تتناول قضايا عامة أو خاصة ، أو عرض أشرطة فيديو وشرائح وأفلام عن الأنشطة المدرسية (وغالباً ما تكون هذه المواد أكثر ما يجذب الأهل لأنها تتيح لهم الفرصة لرؤية اطفالهم أثناء العمل) .

و ـ إعطاء فرص للآباء لزيارة غرف الصفوف والتحدث مع معلمات أطفالهم .

ز ـ أنشطة اجتماعية مثل حفلات الشاي أو القهوة وغيرها .

ح ـ زيادة دخل المدرسة عن طريق مزادٍ أو سوق خيري أو ما يسمى (إجلب واشتر) .

ط ـ عرض ألعاب الأطفال وكتبهم وبيعها .

ي ـ إتاحة الفرصة للآباء أو الأجداد أو الأطفال الصغار لزيارة المدرسة وحضور المناسبات اليومية كالاجتماعات وسرد القصص والحفلات الموسيقية والاحتفالات التقليدية .

وهناك مقاربات عفوية تتمثل غالباً في الفرص التي تتمكن فيها المعلمات من تقديم أكبر قدر ممكن من المساعدة ، عن طريق الاصغاء المتعاطف ، حين يكون الآباء بحاجة ماسة لذلك . وهناك مؤسسات تخصص نصف الساعة الأولى من الجلسة الصباحية للآباء بشكل رئيس ، بالرغم من أنها تعترف بأن هذا النوع من المداخلات قد لا يكون معنياً دائماً بحاجات الأطفال المباشرة ، ولكنه يشكل دعماً للأسرة برمتها على المدى الطويل . ولتسهيل نشوء هذا التفاعل العفوي تخصص المدارس بصورة متزايدة غرفة للآباء داخل مبانيها ، حيث يستطيعون أن يرتاحوا ، ويتبادلوا المعلومات ، ويساعدوا في مهمات داخل غرف الصف . ويمكن للأمهات أيضاً أن يبحثن أية مشكلة بيتية قد يكون لها تأثير في أطفالهن .

إن دور المعلمة سيكون شديد التعقيد ضمن هذا المنظور ، لأنه سيحتم عليها أن تقدم معلومات مفصلة دقيقة ، بصفتها خبيرة ، حول حاجات الأطفال التربوية والاجتماعية والمادية ، لكنه سيكون عليها أيضاً أن تصغي بعناية كبيرة الى المعلومات المفصلة الخاصة التي تقدمها الأم عن طفلها .

ثامناً ـ إسهام الآباء في المدارس

لقد بذلت في العقدين الأخيرين محاولات عديدة للافادة من المساعدة العملية القيمة التي يمكن للآباء أن يقدموها في المدارس . وكثيراً ما أصبح هذا الاسهام المباشر موضع نقاش حاد في أوساط المعلمين . إلا أنه حظي بترحيب كبير واستقبل بأذرع مفتوحة في تربية الطفولة المبكرة حيث تمس الحاجة الى آذان وأيادٍ إضافية تصغي

للأطفال وتساعدهم . ويتخذ هذا الاسهام أشكالاً مختلفة ، فبعض المديرات يشجعن الأمهات (لأن الأمهات عادة هن اللواتي يملكن فرص المساعدة) على تأدية الأعمال البسيطة المتصلة بتقديم الأجهزة يومياً وصيانتها في رياض الأطفال . وقد لا يكون هذا العمل مرغوباً فيه لأنه لا توجد امرأة شابة منعزلة تريد أن تستبدل مجموعة من الأعمال البيتية بمجموعة أخرى بصورة مستمرة . لذلك ربما كانت أعمال القص ، وتشكيل المعجون ، والاصلاح ، والغسل ، والخياطة أكثر قبولاً ، وهي تشكل فرصاً أكبر لقيام صلات وثيقة بين الأمهات من جهة ، والأطفال والمعلمات من جهة أخرى . وإذا كلف أحد الآباء تغليف الكتب في إحدى زوايا غرفة الصف فإن هذا العمل سيشكل اهتماماً إضافياً للأطفال ، كما يقدم لهم شخصاً آخر يتحدثون اليه . وهكذا يستطيع الوالد (أو الوالدة) ملاحظة التفاعل بين المعلمة والأطفال بصورة عرضية .

وقد يكون بعض الآباء قادرين على تقديم خبراتهم الخاصة ، كأن يستطيعوا القيام بأنشطة مع مجموعات صغيرة من الأطفال مثل الطبخ ، والخياطة البسيطة ، والغسيل ، والبستنة ، تلك الأنشطة التي يجد المعلمون صعوبة كبيرة في التلاؤم معها لأنها تحتاج عادة الى صلة وطيدة بين الأطفال والبالغين لفترات طويلة نسبياً . وقد يكون الآباء قادرين على العمل أثناء الدوام المدرسي في إصلاح ألعاب الأطفال ، وصنع أقفاص الحيوانات ، أو العمل مع مجموعات صغيرة من الأطفال في النجارة أو سرد القصص على سبيل المثال . وقد يستطيعون الحضور الى المدرسة والتحدث عن أعمالهم . والأفضل من ذلك أن تزور مجموعات صغيرة من الأطفال بمساعدة أهلهم المكان الذي يعمل فيه بعض الآباء . فقد حدث أن أخذت إحدى معلمات رياض الأطفال في دولة متقدمة مجموعات يتألف كل منها من خمسة أطفال مع مساعدين مختلفين لرؤية أعمال الفولاذ المحلية حيث يعمل العديد من الآباء . ولشد ما كان ذهولها للفوائد التي نجمت عن ذلك بالنسبة للأطفال والآباء على السواء ، ذلك أن العلاقة بين الأب والطفل حصلت على تعزيز كبير على ما يبدو . وينهمك قدر أكبر من المدارس في حث الجدات على القيام بأنشطة مختلفة . ومن المؤكد أن ثمة علاقة حميمة خاصة تربط الكبار بالصغار جداً ، ولكن ربما كان من الضروري تقصير فترات اللقاء بينهم لأن الكبار لا يتحملون الصغار إلا بعض الوقت ، ما لم يكونوا معتادين على مطالب الصغار الملحة (لانكاستر وغاونت) .

وعلى كل حال ينبغي أن يشجع جميع الآباء على ملاحظة أطفالهم أثناء العمل في المدرسة ، ومن الطبيعي ألا يستطيع بعضهم ربط أنفسهم بالتزامات منتظمة . لذلك كان من المفيد ، في هذه الحالات بشكل خاص ، اتخاذ ترتيبات محددة لهم لكي يتمكنوا من رؤية المدرسة أثناء عملها . وقد تحقق هذا في بعض المدارس بشكل ناجح عن طريق

إعطاء الآباء أوقاتاً عديدة يستطيعون الاختيار بينها ، مع ابقاء عدد الآباء المشتركين في أية مناسبة قليلاً جداً ، لأن هذه المناسبات هي بالأساس ملاحظات للعمل الاعتيادي في غرفة الصف حيث يكون المعلم مشغولاً تماماً ، ويهمه أن يعمل الاطفال بشكل عادي على قدر الإمكان . وإذا تم إعلام الأطفال بشكل مناسب فإنهم يستجيبون عادة بشكل جيد للمحافظة على براجمهم العادية ، شريطة أن يعرفوا أنه ستتاح لهم فرص أخرى للتحدث مع أهلهم عن عملهم (لانكاستر وغاونت) .

تاسعاً ـ زيارة البيوت

لما كان عدد النساء اللواتي يعملن في تزايد مستمر ، وكان المجتمع يفرض ضغوطاً كبيرة على النساء ، يوجد الآن ، كما كان يوجد دائماً في الماضي ، ولأسباب مختلفة ، الكثير من الآباء الذين لا تربطهم صلات وثيقة مع الأناس المسؤولين تربوياً عن أطفالهم . لذلك كانت بعض البلدان ، ونخص بالذكر المتقدمة منها ، تتوقع من المعلمة أن تزور أهالي تلاميذها مرة في العام على الأقل . وفي بريطانيا تعين بعض السلطات المحلية معلمات للاتصال بين البيت والمدرسة ، وتدعمهن أحياناً بحاضنة (Nurse) مهمتها إقامة صلات بين مدرسة ما أو مجموعة من المدارس والأهل . وعلى هؤلاء المعلمات والحاضنات أن يكيفن أدوارهن بحسب الحاجات الخاصة لمجتمعهن المحلي . وأن يكن متعاطفات غير متسلطات إذا كن يردن تأدية واجبهن بشكل جيد . وباستطاعتهن زيارة أسر الأطفال الملتحقين حديثاً بالمدرسة ، وإطلاع الآباء على مرافق المدرسة بشكل عام ، ومساعدتهم على إعداد أطفالهم لها . وبإمكان معلمات الاتصال بين المنزل والمدرسة مساعدة معلمة الصف والآباء على تنسيق مقارباتهم نحو الطفل ، وذلك عن طريق زيارة أسرته ، وشرح أية مصاعب محتملة . إن المعلمات لا يعرفن دوماً الكثير عن بيئة الطفل ، وقد يرتكبن أخطاء فادحة في فرضياتهن عن أسباب سلوك الطفل . لذلك كانت مثل هذه الزيارات تساعد في تعرف المصادر المحتملة للمشكلات ، بحيث يصبح بالامكان اتخاذ خطوات إيجابية لمساعدة الآباء والأطفال والمعلمات .

على أن دور المعلمة الأول فيما يخص آباء الأطفال الذين تعلمهم يتمثل في أن تبذل جهدها لتوفير أنسب بيئة ممكنة لدعم هؤلاء الأطفال تربوياً وعاطفياً . لأن وجود اتصال وثيق بين الأهل والمعلمة حول أمور يمكن أن تحدث في المنزل كولادة طفل جديد ، أو وفاة أحد أفراد الأسرة ، أو اضطراب كبير أو صغير فيها ، يعني أن المعلمة تستطيع استباق المشكلات الممكنة ، ومساعدة الطفل المصاب . إن المعلمة تستطيع ، على سبيل المثال ، الحديث عن الأطفال المولودين وجعل الطفل الذي ولد له أخ أو أخت في الأسرة

يشعر بالاعتزاز داخل زمرته . وهي تصبح أكثر قدرة على فهم السلوك العدواني المفاجىء وعلاجه عن طريق دعم الطفل بشكل عام . إلا أن الآباء يحتاجون للشعور بالاطمئنان الى أن أسرارهم الخاصة ستبقى كذلك ، لذلك كان على المعلمة أن تكون أمينة في تعاملها معهم . كما أن عليها تعرف المشكلات الخاصة بالأسر ذات الوالد الواحد (الأب أو الأم) ، والعمل على جعل هذا الوالد على صلة مع مجموعة تعاني من المشكلة نفسها وتتبادل المعونة فيما بينها ، أو إعطاء الوالد والأطفال دعماً إضافياً خلال الفترات العصيبة . إن الكثيرين من الآباء يواجهون مشكلات كبيرة خلال سنوات الطفولة المبكرة لابنائهم ، لذلك كان معظمهم يسرون حين يلمسون اهتماماً زائداً من المعلمة بأولادهم ، أو معرفة جيدة بهؤلاء الأطفال . وقد خفت الرهبة من المعلمين لدى معظم الآباء عما كانت عليه الحال فيما مضى . ويبدو أن العديد من الآباء الذين لا يبالون بالحضور الى المدرسة قد عانوا من الاخفاق والرفض في تربيتهم الخاصة لسوء الحظ . لذلك يجب أن تبذل كل الجهود لجذبهم الى المجتمع المدرسي ، لأنهم سيحصلون هناك على فرص تعطيهم تعزيزاً هائلاً من خلال نجاح أطفالهم ، وتريهم مدى الاهتمام والعناية الذي يبديه العديد من المعلمين نحو جميع الأطفال ، والذي قد يثير دهشتهم .

هذه المهمات الملقاة على عاتق المعلمة تجعل من الضروري لها أن تتزود بقدر كبير من المعلومات ، بحيث تكون قادرة على تحديد الأسباب الكامنة وراء قراراتها التربوية المختلفة . إنها تتلقى الآن دعماً تربوياً من وسائل الاعلام يفوق ما كانت تحصل عليه في الماضي القريب ، لأن شاشة التلفاز تقدم العديد من البرامج الاعلامية الممتازة حول نمو الأطفال ، ومجلات المرأة تخصص حقولاً متزايدة لتربية الطفل . صحيح أن العديد من المدارس لا تملك الكثير من المصادر كالكتب والصحف والمجلات ووسائل الايضاح الملونة من أجل إعارتها للآباء ، ولكن الجمهور أصبح أكثر اطلاعاً بصورة عامة . وهذه المعرفة المتزايدة التي تسير جنباً الى جنب مع الفهم المتزايد للمعلمات ، وقبولهن الحاجة الى الاصغاء للأهل والتعاون معهم ، من شأنها أن تخلق أساسا متيناً لتربية الطفولة المبكرة . وحين ينمو هذا المفهوم للتآزر والعمل ضمن فريق فإن الفوائد النهائية التي سيجنيها الأطفال ستكون هائلة .

إعداد المعلمين

هناك اتفاق عام بين المتخصصين في تربية الطفولة المبكرة مفاده أن كفاءة المعلمين ومواقفهم تمثل محددات أساسية لفاعلية البرامج على اختلاف أهدافها وطرائقها .

ويبدو مما يكتب عن التربية ما قبل المدرسية في بلدان العالم المختلفة ، أن معظم

الأشخاص الذين يعملون في تعليم الأطفال ما دون الخامسة أو السادسة من العمر لم يحصلوا على اعداد سابق للخدمة ، ولكنهم حصلوا على بعض التدريب أثناء الخدمة في صورة مقررات دراسية أو دورات تدريبية . على أن هذه البلدان بدأت في الفترة الأخيرة في تنفيذ مشاريع عديدة من شأنها تحسين أداء هؤلاء المعلمين .

ومن الممكن القول أن إعداد معلم التربية ما قبل المدرسية يشترك مع اعداد المعلم للمدرستين الابتدائية والثانوية في مشكلات عدة ، ولكنه يعاني من مشكلات خاصة به تعود الى الخصائص الفريدة لهذا المجال .

ففي البلدان التي يتوافر فيها اعداد للعاملين في التربية ما قبل المدرسية تنهض بهذا الاعداد مؤسسات متنوعة ووحدات تابعة لجهات مختلفة ، وهذا الأمر يعكس تنوع الأوساط التي تستخدم هؤلاء العاملين ، واختلاف التسميات التي تطلق عليهم . فقد يتم الاعداد في أقسام الخدمة الاجتماعية أو الانعاش الاجتماعي ، أو في مؤسسات الطب والتمريض ، وقد يجري في مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين ، أو مؤسسات مونتسوري أو معاهد حاضنات رياض الأطفال ، أو معاهد التدبير المنزلي ، أو الفروع المتخصصة في المدارس الثانوية المهنية والتقنية ، وقد يجري أيضاً في أقسام علم النفس والتربية في المعاهد العليا والجامعات .

ويتبين من ذلك أن قسماً كبيراً من معلمي الطفولة المبكرة يملكون قدراً قليلاً من الإعداد ، إذ أن بعضهم يحصل على إعداد لمدة عام في مدرسة ثانوية أو ما يعادلها في حين يحصل قسم آخر على دبلوم عال بعد تدريب لمدة ثلاثة أعوام أو أربعة . وهذا التفاوت يلاحظ لا على صعيد الدول المختلفة فحسب ، بل داخل حدود الدول نفسها .

إن التباين في مستويات التدريب وأوساط العمل يثير صعوبات مستعصية فيما يتعلق بتحديد المجال والأدوار التي تؤدي فيه ، وهذا يقود بدوره الى عدم القدرة على تحديد المحتوى المناسب للتدريب والمقررات الدراسية التي تقدم فيه . على أن معظم التقارير والمشروعات بشأن إعداد العاملين في تربية الطفولة المبكرة يركز على إكساب المعرفة والمهارات في إنشاء علاقات قوية مع الأهل ومساعدة هؤلاء على تحسين التنشئة التي يتولونها ، كما يركز على التعاون الوثيق مع المتخصصين في مجالات على صلة برعاية الطفولة كالطب والخدمة الاجتماعية والتغذية والمدرسة الابتدائية . فقد جاء في تقرير عن رعاية الطفولة المبكرة صادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD (إن مسألة الإعداد المهني في مجال رعاية الطفولة المبكرة وتربيتها يجب أن يعاد النظر فيها في ضوء التطورات الحديثة داخل كل بلد من البلدان ، وعبر البلدان المختلفة . وإعادة النظر

هذه يجب أن تبدأ بتحليل مفصل للعمل الذي يتوقع من العامل أو العاملين أداؤه . وفي ظروف البلدان النامية يجب إلحاق الأمهات بالبرنامج وتثقيفهن حول تنشئة الأولاد ، وحفظ الصحة ، والاشغال اليدوية ، وتدبير المنزل ، وحفظ البيئة) (International 1985 Encyclopedia of Education) .

وفي دراسة قدمت عام 1983 حدد الاتحاد الدولي لتربية الطفولة ، موقفه من إعداد معلمي الطفولة المبكرة قائلاً :

إن نوع التعلم الذي يحصل عليه الأطفال الصغار يرتدي أهمية كبيرة لمستقبلهم الشخصي ومستقبل بلادهم . وفي سبيل توجيه تعلم الأطفال الصغار ونموهم ، ينبغي على معلمي الطفولة المبكرة أن يمتلكوا المعرفة ، والمهارة ، والكفاءة ، والاحساس المرهف للتفاعل بنجاح ليس مع الطفل الصغير فحسب بل مع الآباء والمعنيين بالأطفال في المؤسسات الاجتماعية وغيرها . أضف إلى ذلك أن عليهم تلبية الاهتمامات والحاجة العريضة للاطفال في مجتمع متنوع .

وسواء أكانت المؤسسة التي يعملون فيها من نوع : مراكز العناية بالطفل أو مراكز العناية اليومية أو برامج البداية المتقدمة أو دور الحضانة ورياض الأطفال أم المدارس الابتدائية الأهلية والعامة ، فإن معلمي الأطفال الصغار المؤهلين يجب أن يحظوا بالاعتراف بصفتهم ممتهنين متخصصين في مجالهم . وعلى المعلم المتخصص في تربية الطفولة المبكرة أن يكون خريجاً في معهد مدة الدراسة فيه أربع سنوات أو حاملاً لبكالوريوس مع دراسة وخبرة في الموضوعات التي سيرد ذكرها .

وتحت عنوان « متطلبات إعداد المعلمين » يحدد الاتحاد الدولي لتربية الطفولة المجالات التي يجب الاهتمام بها في برنامج إعداد معلمي الأطفال (من الولادة الى الثامنة) على النحو التالي :

تقول الدراسة : لما كان من الصعب إقامة حدود فاصلة بين مرحلة ثمانية ما والمرحلة التي تليها ، فإن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن يكونوا على معرفة عامة بالمجال الواسع الذي يشتمل على التربية ما قبل الولادة وبعدها ، وفي دور الحضانة ورياض الأطفال والقسم الأول من المرحلة الابتدائية . إن التخصص مطلوب ، ولكن يجب أن يتكون في الاطار الواسع لإعداد المعلمين . ومن الضروري أن يشتمل برنامج إعداد معلمي الأطفال الصغار على المجالات التالية :

1 ـ التربية الحرة

في سبيل مساعدة الأطفال الصغار على استكشاف العالم المحيط بهم وتفسيره

بطريقة ذات معنى لهم ، يجب أن يكون المعلمون ذوي ثقافة حرة واسعة . ويقتضي ذلك أن تعمل خبرات إعدادهم على تنمية ما يلي :

- تعرف الأعمال الكبرى في الموسيقا والفن والآداب .
- فهم الجوانب الطبيعية والحيوية للعالم والكون .
- القدرة على التعبير عن الأفكار شفوياً وتحريرياً .
- القدرة على القراءة المتفهمة ، وعلى تحليل المواد المكتوبة وتفسيرها وإصدار حكم بشأنها .
- فهم قدر متنوع ومعقد من أنماط الاتصال التي تصدر عن أشخاص ينتمون الى خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة .
- تمييز الفروق بين المجتمعات والثقافات داخل البلد وخارجه ومعرفة أوجه التشابه بينها .
- الوعي بالقوى الاجتماعية والسياسية التي تؤثر في التربية وبمقتضياتها فيما يخص الأطفال الصغار والمعلمين .

2 - مرتكزات تربية الطفولة المبكرة

ينبغي أن تصمم الخبرات بصورة توضح الأصول الفلسفية والثقافية والاجتماعية والنفسية والتاريخية لتربية الطفولة المبكرة . وعلى معلم الطفولة المبكرة ان يكوّن فلسفة خاصة ومقاربة إزاء عملية التعلم / التعليم متسقة مع نتائج البحوث الجارية ونظريات التربية المقبولة .

3 - نمو الطفل

من الضروري أن يمتلك معلمو الأطفال الصغار معرفة واسعة بمبادىء نمو الطفل المشتقة من البحوث الجارية في العلوم السلوكية ذات الصلة بالتعلم (مثل علم الحياة ، وعلم وظائف الأعضاء ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا) . وبالاضافة الى الاطلاع على النظريات والبحوث حول نمو الطفل ، فإن معلمي الطفولة المبكرة يجب أن يدرسوا الأطفال في أوضاع مختلفة لفهم التنوع والاختلاف بين الاطفال على نحو أفضل . ومن الضروري التمرس بتقنيات ملاحظة سلوك الأطفال وتسجيله على نحو متسق مع البحوث والنظريات .

4 - طبيعة عملية التعلم / التعليم

يجب التركيز على التعلم بصفته عملية ، وعلى دور المعلم في تسهيل هذه العملية على أن يشمل النمو جميع المجالات : المعرفية والجسدية والاجتماعية والانفعالية والخلقية

ـ ومن أمثلة موضوعات الدراسة : كيفية حدوث التعلم ، والعوامل التي تؤثر في التعلم ، والمناخ المساعد على التعلم ، وحاجات الأطفال ، واهتماماتهم ، ومواقفهم ، ودوافعهم .

5 ـ دينميات الفئات الصغيرة

على معلمي الأطفال الصغار أن يكونوا على وعي بأشكال التفاعل التي تتم ضمن الفئات الصغيرة وفيما بينها ، لأن استخدام الفئات في عملية التعلم / التعليم يساعد على ظهور السلوك ما قبل الاجتماعي وينمي المهارات المعرفية ، ومن ضمنها اللغة . كما أن عليهم أن يكوّنوا فهماً للعلاقات الاسرية ، وعلاقات المدرسة / الاسرة / المجتمع ، بالاضافة الى تكوين مبادىء في الارشاد والتوجيه .

6 ـ المنهاج والطريقة

ويتم التركيز هنا على دور المعلم في توفير التوجيه والفرص التي يحتاج اليها الأطفال للنمو في وسط تربوي . وعلى برامج الإعداد أن تحتوي على تقنيات من أجل التوصل الى :

- تخطيط يوفق بين حاجات الأطفال ومراحل نمائهم ، والفلسفة التربوية للمعلم ، ومتطلبات المجتمع على الصعيدين المحلي والوطني .
- اختيار المواد التعليمية وتقويمها ، وإبداع مواد جديدة تناسب الأهداف والأغراض الموضوعة .
- إيجاد وسط تعليمي يشجع على الابداع وتكوين مفهوم سليم للذات وتقدير للآخرين ونمو عقلي وجسمي بصورة متوازنة .
- جعل اللعب ، بصفته عملية نمو ، جزءاً من النمو العقلي ، والاجتماعي / الانفعالي ، والجسمي والابداعي .
- تنفيذ برنامج نمائي مناسب لتعلم الأطفال الصغار يتضمن جميع مجالات المنهج مثل اللغة (الشفوية والتحريرية والكتابة والقراءة) ، والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية ، والفنون الأدائية ، والبصرية (الموسيقا والرقص والمسرح والرسم والتلوين والأفلام) والتربية البدنية .
- تقويم النمو الكلي للأطفال من الجوانب (العقلية والاجتماعية / الانفعالية والابداعية والبدنية) .

7 ـ الخبرات المهنية المخبرية

من الضروري أن يحصل معلمو الطفولة المبكرة على خبرات مخبرية مصممة بعناية

بإشراف معلمين ذوي تأهيل عال وخبرات جيدة . وينبغي أن تتضمن الخبرات المخبرية الملاحظة والمشاركة وتدريس الأطفال ومناقشات جماعية . وأن يشتمل البرنامج على عمل مع الأطفال بصورة مستمرة وتعقيد متزايد في عدد من السياقات التعليمية (A C E I, 1983) .

وفيما يتعلق بمحتوى الإعداد أيضاً ، تثار أسئلة كثيرة حول القدر الذي يجب أن يخصص للجانب النظري أو التاريخي أو العملي ، والموضوعات التي يجب أن تدرس في كل جانب ، ومدى التعمق المطلوب فيها .

ما المعايير أو القواعد التي يجب اعتمادها للاجابة عن هذه الأسئلة ؟

لقد ظهر اتجاه جديد للاجابة عن هذه المسائل في ضوء المراحل النهائية التي يمر بها المتدربون في حياتهم المهنية . وقد افترضت كاتز (Katz) أربع مراحل في نمو معلم الطفولة المبكرة ، واقترحت حاجات التدريب المناسبة لكل من هذه المراحل .

وأولى هذه المراحل أسمتها كاتز مرحلة « الاستمرار Survival » ، وهي تتسم باهتمام المتدرب أو المعلم بضبط مجموعة الأطفال وإدارتهم وإبقائهم مشغولين بمناشط تبعث فيهم الرضا ، وجعل الأطفال يتقبلون سلطته ويلبون طلباته ويحبونه .

والمرحلة الثانية أسمتها مرحلة « التقوية Consolidation » وعرفتها بأنها مرحلة تبدأ حين يتمكن المتدرب أو المعلم من ضبط مجموعة الأطفال وتوفير أنشطة مناسبة يتقبلونها برضا .

وقد أسمت كاتز المرحلة الثالثة « مرحلة التجديد Renewal » ، ورأت أنها تبدأ على الأغلب بعد أربع سنوات أو خمس من ممارسة التعليم . وهي تتميز بظهور شعور بالملل من رتابة العمل وضجر من قراءة القصص نفسها ، وإنشاد الأناشيد نفسها ، والاحتفال بالأعياد نفسها . وقد يضاف الى ذلك شعور بأن العمل مع الأطفال الصغار لا يعطي الحافز الكافي على الصعيد الفكري . وهنا يبدأ المعلمون بالبحث عن آراء وتقنيات جديدة ، ويرحبون بحصولهم على فرص لتبادل المواد والأفكار مع الزملاء أو الخبراء في المشاغل والندوات .

وأخيراً يصل المعلم الى المرحلة الرابعة التي أسمتها كاتز مرحلة « النضج Maturity » . فبعد أن يحصل المعلم على استراتيجيات لتجديد نفسه ، يبدأ بإثارة أسئلة عميقة شاملة حول طبيعة التربية وعلاقتها بالمجتمع ، والاهتمام بقضايا تاريخية وفلسفية وخلقية على صلة بعمله . والشكل التالي يوضح هذه المراحل :

مراحل النماء وحاجات التدريب لدى معلمي المدرسة ما قبل الابتدائية

المراحل النمائية	حاجات التدريب
المرحلة الرابعة النضج	حلقات البحث ـ المعاهد ـ المقررات الدراسية ـ برامج تؤدي الى درجات علمية ـ الكتب ـ المجلات المتخصصة ـ الندوات والمؤتمرات
المرحلة الثالثة التجديد	الندوات ـ الجمعيات المهنية ـ الصحف والمجلات المتخصصة ـ الافلام ـ زيارات الرائدة أو المشاريع التجريبية
المرحلة الثانية التقوية	المساعدة في مكان العمل ـ الحصول على إرشادات المتخصصين والزملاء والمستشارين
المرحلة الأولى الاستمرار	الدعم والمساعدة التقنية في مكان العمل

عن : L.G. Katz, Talks with teachers, Washington D.C.: NAEYC, 1977

وجدير بالذكر أن المعلمين يتفاوتون من حيث الفترة التي يقضونها في العمل قبل الوصول إلى المرحلة الرابعة . وهناك من لا يصل إليها أبداً .

إن تطبيق فرضية « المراحل النمائية » في إعداد معلمي الطفولة المبكرة يمكن أن يقدم ثلاثة أنواع من الفوائد .

الأول ، انه يساعد المتدربين والمعلمين على النظر الى « صراعهم في سبيل الاستمرار » في بداية حياتهم المهنية ، على أنه شيء طبيعي . وهكذا يستطيعون التغلب على عدم الثقة بالنفس والتعثر ، والصبر على المشكلات المرافقة لعملية التعلم .

والثاني ، أن مقررات اعداد المعلمين يمكن أن تصمم بصورة تركز على توفير المهارات الأساسية للمتدربين ، وتؤدي الى تقوية استعداد هؤلاء للمبادرة والتعلم المستمر بعد أن يجتازوا مرحلة « الاستمرار » . وبتعبير آخر ، يمكن أن تقدم للمتدربين

تمارين بسيطة واضحة حول « أساليب العمل » ، وأنشطة يؤدونها في الفترة الأولى لعملهم (ولو في الأشهر الثلاثة الأولى منه) ، مبينة لهم أن هذه الأنشطة تساعدهم على الانطلاق . وحين يتمكنون من تأديتها بيسر في الحياة الواقعية مع الأطفال ، يستطيعون تطوير أنشطتهم الخاصة وأسلوبهم المتميز ، وأن يضعوا مخططات للعمل لفترات مديدة .

والثالث ، ان تخطيط اعداد المعلم من المنظور النهائي يعني أن المقررات تتناول في البداية الجوانب العملية للتعليم ، وتنتهي بالجوانب النظرية ، وهذا عكس ما يجري في العادة .

ومما يجدر ذكره أن التربية العملية ، أو الخبرة الميدانية ، تحتل المرتبة الأولى بين مكونات اعداد المعلمين قبل الخدمة . على أن الممارسات القائمة في اعداد المعلم في هذا المجال تتفاوت بشكل واسع . فبعض المساقات الدراسية تتطلب خبرات عملية أو ميدانية في وسط ملائم قبل الالتحاق بمقرر يؤدي الى شهادة رسمية ، وهذه هي الحال في السويد مثلاً ، والبعض الآخر يجعل الممارسة العملية أو الميدانية جزءاً لا يتجزأ من التدريب يسير معه من البداية الى النهاية(كما هي الحال في إعداد حاضنات رياض الأطفال في بريطانيا) . وهناك مساقات أخرى تشتمل على ثلاث سنوات من الدراسة الأكاديمية قبل مباشرة الممارسة الميدانية (كما هي الحال في إعداد المربين الاجتماعيين في المانيا الفدرالية) . والحقيقة أنه لا توجد بحوث كافية لمعرفة جدوى الكميات المختلفة من التربية العملية لتحديد الكمية المثلى ، وبيان ما إذا كان من الأفضل أن تسبق التربية العملية الاعداد الاكاديمي ، أم تسير معه جنباً الى جنب ، أم تأتي بعده .

هناك أيضاً شكاوى مفادها أن المتدربين لا يحصلون على فرص كافية لمشاهدة الممارسات النموذجية . وتبدو صعوبة المشكلة ـ على الأخص ـ حين تخلو المنطقة التي يحصل فيها الاعداد من مؤسسة أو مؤسسات تتيح للمتدربين مشاهدة الممارسات الجيدة . وهكذا تنصب مشاهدة هؤلاء على « الممارسات السيئة » بدلاً من الجيدة . على أنه قد يكون في مشاهدة الممارسات السيئة بعض الفائدة ، لأن المتدربين سينبهون خلالها إلى ما يجب عليهم تلافيه أو تجنبه . وفي الطرف الآخر من القضية نجد أن بعض المساقات الدراسية توفر مشاهدات لممارسات تتم في وسط المختبر النموذجي ، وهذا الوسط قد يكون مختلفاً جد الاختلاف عن الحياة الواقعية خارج جدران الجامعة ، مما يجعل المتدربين يواجهون صعوبات في تكييف مهاراتهم حين ينتقلون الى ميدان العمل .

ولعله مما يخفف آثار تعريض المتدربين للممارسات البالغة السوء ، أو البالغة الجودة ، ويساعدهم على الاحاطة بمدى واسع من الممارسات والظروف العملية ،

استخدام أشرطة السينما والتلفزيون وغيرها في تدريبهم . يضاف الى ذلك تمارين المحاكاة ، وتمثيل الأدوار ، والتعليم المصغر ، واستخدام شفافيات معدة لهذا الغرض ، وأحداث مسجلة بالفيديو ، مع استثارة إجابات المتدربين عن أسئلة تدور حول هذه الأحداث . وهذه الأساليب يمكن أن تساعد المتدربين على تجاوز الممارسات المحلية . (1985 International Encyclopedia of Education) .

القسم الثاني

خبرات المنهاج في رياض الأطفال

مقدمة

توقفنا في القسم الأول عند الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية التي تستند اليها تربية الطفولة المبكرة في الوقت الحاضر ، وعرضنا بعض الآراء والتجارب الحديثة في موضوعات تنظيم المدرسة واعداد المعلم ونماذج المناهج أو البرامج المنتشرة حالياً في هذا المجال .

ويحاول هذا القسم إعطاء بعض التفاصيل حول محتوى المنهاج أو أنواع الخبرات التربوية التي تقدم للاطفال في المدرسة ما قبل الابتدائية ، ذلك أن هناك اقراراً متزايداً بالحاجة الى تحديد السمات الجيدة في المنهاج استناداً الى المعطيات التي تجمعت لدى العاملين في هذا الميدان . وقد بينت التطورات في التنظيم أهمية وجود قدر كبير من المرونة في استخدام الوقت والمكان ، كما عكست الاهتمام المتزايد بأن يكون المنهاج على صلة بالأطفال كلاً على حدة وبمجموع الصف في آن معاً . إلا أن السمة الجيدة الرئيسية للمنهاج تبقى صلة محتواه بمظاهر النمو المختلفة ، وعمله على تغذية نمو الأطفال من النواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجمالية . . . . الخ بصورة متناسقة . وهذه السمة تقتضي تقديم مدى واسع متنوع من الخبرات ، والمدرسة ما قبل الأبتدائية تستطيع توفير الكثير منها .

ففيما يتعلق بالنمو الجسدي ـ على سبيل المثال ـ تستطيع المدرسة أن تأخذ بالحسبان حاجة الطفل الأساسية للهواء النقي والتغذية المتوازنة والرياضة البدنية . ومن خلال اللعب للأطفال الصغار ، ودروس الرياضة البدنية المخططة بقدر أكبر من الدقة للأطفال الذين هم أكبر سناً ، يحصل هؤلاء الأطفال على فرص كثيرة للتحرك وممارسة مهاراتهم المتزايدة . وكلما نما التناسق في حركات الطفل استطاع إنجاز المزيد من الدقة

والسرعة في الحركة مما يجعله أكثر ثقة بامكاناته . على أن فترات النشاط القوي يجب أن تتبعها فترات من المشاغل الهادئة .

أما نمو الحياة العاطفية ، فإن المدرسة تستطيع مساعدته بتلك الجوانب في المنهج التي تجعل الطفل يحس بمشاعر الآخرين ، ومنها سرد القصص . إلا أن الصلات الاجتماعية التي تتم في الجو العفوي للمدرسة تفوق هذه في قيمتها ، لذلك يشجع الاطفال على التنقل بحرية والتحدث بعضهم مع بعض في معظم ساعات النهار . وهكذا يتعلمون العيش معاً كما يتعلمون أشياء كثيرة ، ويكتسبون الخبرة عن طريق المعاناة .

لقد شددت أبحاث علماء الاجتماع والنفس خلال العقد الماضي على أهمية دور اللغة . ويكب الباحثون حالياً على اكتشاف تقنيات أكثر نجوعاً لمساعدة الأطفال على استخدام اللغة بقدر أكبر من المرونة ، مع توجيه عناية خاصة لحاجات أولئك الذين ينتمون إلى أوساط اجتماعية ضحلة الثقافة . والواقع أن جو المدرسة ما قبل الابتدائية التي يشارك الصغار فيها بعضهم بعضاً خبراتهم ، وينشئون العلاقات مع الاقران والكبار على حد سواء ، يقود الى بناء المهارات اللغوية . أضف إلى ذلك أن المنهاج يمكن أن يصمم لتحقيق هذا الغرض .

ويعد توفير الفرص المساعدة على النمو العقلي جزءاً حيوياً من تقديمات المدرسة ما قبل الابتدائية ، كما تشكل الموضوعات الضرورية لتحقيق ذلك العمود الفقري للمنهاج . وللمهارات « الشفوية والكتابية والحسابية » آثار واسعة في معظم جوانب النمو . لذلك كان من الطبيعي تشجيع الأطفال على التفكير المستقل وحل المشكلات ، في حين يفيدهم الاختبار المباشر للمحيط واستكشاف العديد من المواد في فهم العالم الذي يعيشون فيه . فالفضول الطبيعي للأطفال يشكل حافزاً قوياً تستطيع المدرسة ما قبل الابتدائية استخدامه في التخطيط لأوضاع التعلم ، آخذة بالحسبان حاجة الاطفال الملحة للمعرفة والانجاز . ولما كان الشعور بالكفاءة يشكل عاملاً أساسياً في نمو الاستقلال وتكوين صورة ذاتية جيدة ، كان من الطبيعي أيضاً تشجيع الأطفال على توسيع مدى معرفتهم ومهاراتهم ، كل بحسب مستواه الخاص .

وهناك بالاضافة الى ذلك فرص كثيرة تساعد على النمو من الجوانب الفنية والأخلاقية وغيرها . على أننا بسبب التداخل بين جوانب النمو ، وتفاعل بعضها مع بعض سنتحدث عن الأنشطة المختلفة التي يحسن إدراجها في منهاج تربية الطفولة المبكرة لتنمية الطفل بصورة شاملة متسقة ، بدلاً من الحديث عن كل جانب من جوانب النمو على حدة .

الفصل الأول

اللعب

تمهيد

أفاد ازدياد المعرفة بأسلوب نمو الأطفال وتطورهم في المساعدة على تخفيف النظرة المتزمتة الى اللعب وتكوين فهم أفضل للدور الذي يؤديه في النمو ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة . لذلك نرى المؤسسات الحديثة لتربية الطفولة المبكرة تعطيه مكانة كبيرة في مناهجها ، وتوفر الامكانات الضرورية له .

إن الأطفال يملكون غريزة طبيعية للعب ، ومن الطبيعي أن يقوموا بتنميتها داخل المدرسة وخارجها ، سواء أقدمت لهم الوسائل المناسبة بصورة مقصودة أم لا . وهم يمارسون اللعب على مستويات مختلفة من العمق تتراوح بين الاستقصاء الدقيق بشكل فردي لمادة ما ، ومطاردة بعضهم بعضاً داخل غرفة الصف وهم يحملون بنادقهم الصغيرة . وهذا النوع الأخير من اللعب بالذات ، وهو تفاعل اجتماعي طبيعي ضمن بيئات معينة ، هو الذي يضع موضوع اللعب داخل محيط المدرسة موضع تساؤل . فغرفة الصف المكتظة لا تتسع لمثل هذا اللعب الفوضوي الذي يتكرر على نمط واحد ، ومن الخطأ تشجيعه في المدرسة . وعلى الرغم من أن الأطفال يملكون فيها قدراً أكبر من الحرية للانتقال من نشاط الى آخر ، فإنهم يشجعون على الاستمتاع بخبراتهم ضمن إطار يراعي أنشطة الآخرين . والمعلمة الماهرة تستطيع إعادة توجيه الأطفال الى نشاط بناء بصورة أكبر إذا كان النشاط الذي يمارسونه ضعيف الفائدة .

لقد أدرك المعلمون أهمية اللعب منذ بدايات التربية ما قبل المدرسية ، إلا أن المظاهر المعرفية للعب لم تحظ بالفهم الكافي حتى السنوات الأخيرة . فالذكاء المرن والتعلم يتم تشكيلهما عن طريق اللعب . وبدون وجود فرص للعب من كل الأنواع - كاللعب الانفرادي بالاشياء الحسية ، ومع الحيوانات والأطفال الآخرين ، ولا سيما مع

البالغين ـ لا يستطيع الطفل تنمية أشكال الاتصال المتبادل مع الاخرين . ومن المتعذر تربية الاستقرار العاطفي وما يتبعه من تطور في فهم الآخرين دون قيام استجابات حساسة لدى الطفل إزاء اتصال الاخرين به من خلال اللعب .

إن الأطفال لا يحتاجون الى تعليم لكي يكونوا محبين للاطلاع أو لكي يلعبوا . وبالرغم من أن التعرض للضغط يمكن أن يدمر هذه القدرة فإن الرغبة الطبيعية لديهم للاكتشاف ولاستطلاع البيئة المحيطة بهم يمكن إعادتها وتجديدها . فمن المتعذر وصولهم الى إدراك تام للمفاهيم العلمية والرياضية دون قيامهم باستكشاف فعال . يضاف الى ذلك أن الطفل يمكن أن يتوصل الى معرفة أدوار البالغين والى تكوين مفهوم للذات من خلال تمثيل الادوار والتفاعل الاجتماعي أثناء اللعب .

وهناك من يرى أن اللعب يمكن أن يقود الى الابداع . تقول ايليس Ellis (1973) بهذا الصدد: «إن موقف اللعب المتميز باللامبالاة إزاء الجزاء الخارجي يتيح للشخص الحصول على إجابة جديدة ، أو تعديل جديد للمعرفة . فالعلاقات الجديدة مع عناصر من البيئة تقوي الثقة بالنفس وتعزز السلوك المؤدي الى معرفة جديدة والافراد في هذه الحالة لا يحتاجون الى جزاء خارجي للتفاعل مع المحيط وتحصيل معرفة حوله » .

وترى إيليس «أن اللعب سمة موروثة تساعد الفرد والنوع على التكيف مع العالم المتغير باستمرار . فمن الممكن تعليم الفرد معارف ومهارات تساعده على التلاؤم اليوم ، ولكن ماذا عن المجهول الذي يتوقع لكل طفل أن يواجهه في المستقبل ؟ ومن هنا تأتي أهمية اللعب والابداع الذي ينشأ عنه ، لأنهما يتيحان لبني الانسان إيجاد أساليب للتكيف مع الظروف الجديدة حين تظهر لهم » (إيليس) .

أولاً ـ أنواع اللعب

على الرغم من وجود أنواع عديدة من اللعب (أنظر ميلر Millar 1968) فإن أكثر هذه الانواع صلة بالخبرات والتقديمات المدرسية هي : لعب الاستكشاف والممارسة ، ولعب التخيل والشعور والادعاء أو التظاهر .

أ ـ لعب الاستكشاف والممارسة

ينخرط الطفل في لعب الاستكشاف ويختبر تأثيره في المحيط منذ أيامه المبكرة . وهو يعمل بجد في أي شيء جديد ليكتشف مدى تأثيره في ذلك الشيء ، وما هو قادر على عمله . ويعد هذه الاستكشافات ينخرط الطفل فيما ندعوه باللعب بصورة عامة . فقد لوحظ طفل في الشهر العاشر من العمر كان يجلس بجانب والديه على شاطىء ممتلىء

بالحصى ، ومعه دلوان صغيران يمتلىء أحدهما من آن لآخر بماء البحر . فقد بقي هذا الطفل مدة ساعة مستغرقاً كلياً في استكشاف الحصى والماء ، يرميها من ارتفاعات مختلفة ، ويدحرجها عبر أصابعه ، ويربت عليها ويضغط عليها . كان يكتشف الشيء الكثير عن الحصى والماء . وهذا تعلم حقيقي من أكثر أنواع التعلم فعالية (لانكاستر وغاونت) . وقد رأينا أن بعض علماء النفس يعتقدون أن الأطفال يتعلمون في السنوات الخمس الأولى قدراً أكبر ، وبصورة أكثر فعالية ، مما يتعلمون في أي وقت آخر بعد ذلك ، وهذا يتم بصورة كلية تقريباً من خلال اللعب . ويدعو بياجه Piaget هذه الفترة بالمرحلة الحسية ـ الحركية ، وهي تمتد على الأشهر الثمانية عشر الأولى من العمر . وحين يصل الأطفال الى سن روضة الأطفال يكونون قد اكتسبوا مخزوناً من الخبرات من هذا النوع ، ويستمرون في ممارستها ، كما يعرضون أنفسهم لتحديات إضافية . فقد يحاول طفلان في منزل أو مخزن القفز من درجات أعلى فأعلى ، على سبيل المثال . ومثل هذا التحدي يجربه معظم الأطفال .

ب ـ لعب التخيل والشعور والتظاهر :

يبلغ لعب التظاهر أوجه ، على ما تقول سوزان ميللر Suzan Millar ، بين الشهر الثامن عشر والسنة السابعة أو الثامنة من العمر . وهي ترى أنه :

« لا توجد وظيفة واحدة للعب التظاهر ، فقد يلجأ إليه الطفل لاستكشاف مشاعره ، أو تخفيف مخاوفه ، أو زيادة اندفاعه ، أو محاولة فهم حدث محير عن طريق عرضه بشكل بياني ، أو العمل على التأكد من ذكرى غائمة ، أو تغيير حدث ما وجعله ساراً له في تخيله » . (ميللر 1968) .

إن هذا اللعب يتخذ في البداية شكل تكرار بسيط لحدث حقيقي صغير ، ولكنه يصبح تدريجياً أكثر تعقيداً وإتقاناً ، عن طريق دمج الخبرات الواقعية بالخيالية . ويتميز هذا النوع من النشاط بوضع الاحداث الواقعية والخيالية جنباً الى جنب كما هي الحال في الألعاب اللغوية المتقنة : كلمات جديدة تخترع ، وعلب وملاءات وأشياء أخرى ترمز لأنواع كثيرة من الأشياء ، فنحن نرى مثلاً أطفالاً تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة يلعبون لعبة القراصنة في الشارع ويستمتعون بالتحدث عن أدوارهم مع إحدى الشابات ، إلا أنه حين تسألهم الشابة عن الجهة التي يزمعون الابحار إليها ، ينظرون اليها بإشفاق ويشرحون لها أن قاربهم ليس قارباً حقيقياً(لانكاستر وغونت) . إن الأطفال يتحولون بسرعة من الواقع الى الخيال ، ويكونون قادرين في العادة على التفريق بين الأمرين في ألعابهم . وحين تروى لهم قصة جديدة يفحصون دقة المعلومات التي تحتويها ويسألون عما إذا كانت حقيقية ، أو يعلقون عليها بأنها من قبيل « التظاهر » .

وفي جميع هذه الأحداث يصنف الأطفال خبراتهم ويعيدون تصنيفها .

ومن خلال لعبة التظاهر هذه يؤدي الأطفال أدوار الكبار . فقد تلبس إحدى الطفلات أحذية الكبار لتتظاهر بأنها سيدة . وقد يتوصل الأطفال الى تقبل بعض الاحداث المرعبة عن طريق تخيلها أقل ألماً ، أو تحريفها ، أو تكرارها باستمرار بحيث تصبح أقل تأثيراً . فالطفلة التي تعرف أن والدتها في المستشفى قد ترسم باستمرار صوراً لطفلة ضلت طريقها في الغابة ، وهذا تعبير عن مشاعرها الذاتية اللاواعية . وقد يصبح الطفل الصغير مارداً جباراً يحطم بناية ، والطفل الفقير رجلاً غنياً يوزع الثروة ، والطفلة الجبانة ساحرة ترمي بتعاويذها الشريرة كل أعدائها . وقد يصرخ الأطفال من الرعب حين يتخيلون الخنفساء وحشاً شريراً . وهكذا فإن التخيل يمكن أن يكون وسيلة لحل المشكلات العاطفية ، ونشاطاً لتخفيف القلق والاضطراب ، على أنه بالإضافة الى ذلك تمرين واضح للخيال على تشكيل المذهل والمضحك واللامعقول . والكثير من هذه المبادلات تمثل تواصلاً علنياً بين الطفل وذاته . وحين يتقدم الأطفال يشركون أصدقاءهم تدريجياً في خيالهم هذا ويتنافسون معهم في سرد أكثر القصص تهويلاً ، فقد يدّعون لهم عمّاً أكثر ضخامة وذكاء وإثارة للذهول من أي شخص آخر .وبما يتمتع المعلمة وتلاميذها أن يتبادلوا الخبرات فيما بينهم ، فتروي المعلمة لتلاميذها قصصاً مشهورة ، ويروي الأطفال لها قصصهم الطويلة ويسهمون في الحديث عن « أشياء لا تصدق » أو « هدية غريبة » ، أو يجمعون الغذاء للساحرات والغيلان والتنانين . وكلما ازداد مخزونهم من الخبرات ونمت قدرتهم على التعبير عن أنفسهم من خلال القراءة والكتابة تناقص هذا النوع من اللعب ضمن مجموعات أو عصابات .

ثانياً ـ خبرات ما قبل المدرسة

يأتي الأطفال الى المدرسة وهم يملكون خبرات متنوعة ، فبعضهم يعيشون في وحدات برجية عالية لم تتح لهم فيها فرص اللعب بسبب الضجيج ومشكلات السلامة ، والبعض الآخر منهم أتيح لهم أن يتجولوا بحرية نسبية في الشوارع الخلفية ويختلطوا بالاطفال الآخرين . وهناك أطفال حدّت أمهاتهم الشديدات الحرص من استكشافاتهم فتطور عندهم كبت وخشية من الاتساخ . في حين انتمى بعض الأطفال الى مجموعة جيدة أتاحت لهم فرصاً كثيرة ليمارسوا اللعب الاجتماعي . وربما تمكن بعض الأطفال من توسيع نوعية لعبهم من خلال اللعب مع الكبار ، في حين لم يحصل البعض الآخر إلا على تبادل قليل مع هؤلاء ، إما لأنهم ينتمون لعائلات كبيرة العدد ، أو لأن من يعنون بهم لم يكونوا من النوع المناسب . كما أن الطفل الذي عاش حياة نشطة

خارج المنزل ربما وجد المدرسة غريبة بشكل خاص . ولنسأل أنفسنا عن الفكرة التي يكونها عن المدرسة ابن مزارع هذا شأنه : يلبس في البيت جزمة وسروالاً متسخاً بالوحل (وهو نسخة طبق الأصل عن أبيه) ، ويشاهد وهو يساعد في دفع المواشي الى الحظيرة ، ويجر عصا غليظة خلفه . ترى إلى أي مدى سيجد هذا الطفل العمل المدرسي مع المعجون أو الورق أو في زاوية البيت متصلاً بحياته ؟ لقد كان اهتمامه في المنزل منصباً لا على الأهداف البعيدة في أن يصبح « متعلماً » أو « مواطناً جيداً » ، بل على الممارسات العملية في رعي الماشية ومن ثم في قيادتها الى الحظيرة لقضاء الليل . ما رأيه في عالم المدرسة الذي تسيطر عليه المعلمة الانثى في الغالب ؟ ربما لم يرتح اليه كثيراً . ولنأخذ على سبيل المثال أيضاً طفلاً آخر يتوقع أن تكون المدرسة مشابهة لحفلة ممتعة طويلة . فقد أكد له والداه المظاهر المثيرة للمدرسة الى حد جعله يجد في تخصيص المعلمة دوراً لكل طفل ، وفي اضطراره للانتظار في سبيل الحصول على رعاية الكبار أمراً محبطاً . وربما ألبس للذهاب الى المدرسة أفضل ثيابه وطلب منه أن يحافظ عليها نظيفة . فالطفل الذي يأتي الى المدرسة من منزل يذكرونه فيه دائماً بأن يكون « طفلاً جيداً » ، ربما ارتبك في استجابته للعب بمادة مثل « الطين أو الصلصال » ، فهو في المنزل ينظر الى هذه المادة على أنها « وحل » ، وهي بالتالي شيء يجب تجنبه ، إذا لم يكن يرغب في أن يثير غضب أمه . ومن المذهل أن الكثيرين من الأطفال يتعلمون في الحقيقة أن يكافحوا بنجاح في هذا العالم المملوء بالمتناقضات التي نضعها في طريقهم (لانكاستر وغاونت) .

إن المعلمة المرهفة الحس تدرك أن تقديماتها ينبغي أن تستجيب لحاجات متنوعة . فالطفل الذي توافرت له فرص كثيرة لكي يلعب مع أولاد أكبر منه سناً خارج المنزل ، يحتاج الى خبرة باللعب الهادىء ذي المحتوى الجيد الذي ينمي المهارات الحركية الدقيقة ، كما يحتاج بالتأكيد الى الاثارة الناتجة عن محادثة البالغين . وقد يجد أطفال آخرون في الصفوف الكبيرة والأنشطة المدرسية الجماعية حوافز أكبر .

هناك ـ بالاضافة الى ذلك ـ ملاحظة يجدر ذكرها ، وهي أن من الصعب قيام اللعب في حالة الحرمان . فالطفل الجائع أو المريض أو الذي يعاني من البرد أو فقدان الأمان والراحة لا يكون قادراً على الانخراط في اللعب . ويمكن للاطفال المعوقين أن يواجهوا المشكلة نفسها إذا لم تتوافر لهم التقديمات المناسبة للعب . وينطبق ذلك بشكل خاص على الاطفال الذين يعالجون في المستشفيات أو يوضعون في المؤسسات لسبب ما . فالأطفال المحرومون بحاجة الى تشخيص يبين نوع حرمانهم وحجمه والى جهود خاصة لتخفيفه . والمعوقون يحتاجون الى الاثارة والدمج مع الاطفال غير المعوقين كلما أمكن ذلك (مكارثي وهيوستن) .

وإذا لم يتمكن الطفل المحروم أو المعوق من النمو عن طريق اللعب ، فإن وطأة الحالة البائسة التي يعاني منها ستزداد تدريجياً ، وتحول دون قيامه بالانشطة الضرورية لحياته في المستقبل .

ثالثاً ـ دور المعلم أو المعلمة

إن تطور اللعب واللغة يشكل الجذور الرئيسية لنمو الطفل . ويتمثل دور المعلمة في تغذية الطفل بالخبرات الغنية ضمن هذه المجالات . كيف تستطيع أن تنجز ذلك بأفضل الطرق ؟

إن التقديم الغني وحده لن يكون كافياً . وإنما يجب تكييفه مع الحاجة . وربما كان تشبيه هذه العملية بما تقوم به طبيبة الحمية يساعد في الشرح . فطبيبة الحمية الجيدة تقدم حمية غنية متنوعة ، تشتمل على الأغذية التي تعد قوام الحياة . إلا أنها تسعى من حين لآخر ، على أية حال ، إلى تقديم طعام جديد ، أو تقليل ما يوجد في الحمية من غنى لتمنع الاثارة الزائدة . وقد يكون عليها أن تقدم حميات خاصة الى البعض . ونظراً للمشكلات الخاصة قد يكون من الضروري تعديل حمية كل شخص من حين لآخر لتقابل الضغوط الفردية . ففي مناسبة عيد الأم ، على سبيل المثال ، اقترحت إحدى المعلمات على أطفال صفها أن يصنعوا بطاقات لجداتهم وعماتهم وأخواتهم الكبيرات وآبائهم أو لأي شخص قدم لهم المساعدة ، لأن أم (إحدى الطفلات) متوفاة ، وأم (أحد الأطفال) لا تعيش معه في البيت (لانكاستر وغاونت) . والأكثر من هذا أهمية أن المعلمة تحتاج إلى أن تتفاعل مع الأطفال . كيف يكون هذا ممكناً مع ثلاثين طفلاً أو أكثر ؟ إننا ندهش في الحقيقة حين نرى مقدار الجدوى التي تستطيع المعلمة ان تتفاعل بها مع مجموعات وأفراد في وقت واحد تقريباً وبطرائق مختلفة . ذلك أن عليها أن تصدر أحكاماً حول الوقت الذي تتدخل فيه لتوسيع فكرة ، والوقت الذي تتنحى فيه لتجعل الطفل يحل المشكلات بنفسه . ومن الطبيعي أنها لا تستطيع أن تكون مصيبة دوماً . فمن الطبيعي أن تكون هناك مناسبات تضيع فيها على نفسها اللحظة المثلى للتدخل ، أو تبتر نمو اللعب حين تتدخل بأسئلتها . ومع ذلك فإن حماستها للقيام بالتدخل والتعجب والاكتشاف تؤدي دوراً كبيراً في حفز نشاط الأطفال . كما أن أفضل الفرص لتفاعل الطفل تعني في الغالب أن واحداً وثلاثين شخصاً يدعمون بعضهم بعضاً ، أكثر مما تعني وجود معلمة واحدة تحاول أن تتلاءم مع ثلاثين طفلاً .

إن المعلمة الجيدة تستطيع أن تبني على خبرات الطفل المباشرة خبرات جديدة بأن توجه اليه أسئلة ذات معنى . ومن غير المحتمل أن تزود الأطفال بإجابات مباشرة إلا في

أمور مثل مساعدة الطفل على تهجئة كلمة من الكلمات بشكل صحيح ، لأنها تتخذ وجهة نظر طويلة الأمد في التربية ، ولذلك كانت تفضل مساعدة الطفل على إرهاف خبراته وإغنائها . وكما يقول المثل الصيني : (إذا أعطيت المرء سمكة فسوف تطعمه يوما ، أما إذا علمته كيف يصطاد السمك فسوف تطعمه طول العمر) (لانكاستر وغاونت) .

إن كل ذلك يمكن أن يكون مثبطاً لهمم العديد من القراء إلا أنه يتطلب بالتأكيد معلمات من مستوى عال . إن المطالب التي تقع عليهن هي أعظم من أي وقت مضى ، إلا أن هذا التعاظم في المطالب يوازيه تطور في دعم المعلم ولو بشكل أقل نمواً . فبعض الدول المتقدمة تعين « مشرفات أو موجهات » تتمثل مسؤوليتهن الأساسية في دعم المعلمات الشابات وتشجيعهن . وهؤلاء الموجهات ينظمن اجتماعات مع المعلمات المتدربات وزيارات لهن بحيث يشارك الطرفان في مواجهة المشكلات والنجاح في حلها . ومن الممكن المضي قدماً في هذا التطور والنمو والتعلم من النجاح والخطأ ، ومن التفاعلات مع الزملاء والأولياء ، وتعميق الفهم للأطفال والقدرة على حفزهم باستمرار .

رابعاً ـ تقديم خبرات اللعب (مثال : زاوية البيت)

لن نتوقف هنا عند الأمثلة البسيطة للبيوت التي تتوارى في زوايا بعض غرف الدرس . ولكننا سننظر في (زاوية بيت) مجهزة تجهيزاً حسناً بطباخات وقدور ومقلايات وسلال طعام وكراسي وطاولة وستائر وعرائس . . . الخ . هنا يستطيع الطفل أن يمثل أدوار الراشدين ، أو يقلد بعض خبرات البيت لكي يفهمها ويسيطر عليها . إنه يستطيع عن طريقها اكتشاف خبرة سعيدة أو مثيرة للقلق ، أو أن يعبر عن الحسد الذي يشعر به تجاه مولود جديد عن طريق الغضب والعدوان ضد مولود لا حياة فيه أو أن يكون أماً أو أباً أو طفلاً متمرداً . إنه يتعلم مزيداً من الضبط وفهماً أقرب للآخرين ولوجهات نظرهم عن طريق هذا التمثيل والتقليد والنكوص . ولن تكون جميع أشكال الأداء من النوع المأساوي ، لأن الطفل قد يكرر ، وربما يشارك أيضاً في أحداث مسلية سعيدة ، ويعيد تذوقها باستمتاع . وهذه الفرص لتعلم كيفية مواجهة الانفعالات قد تماثل في أهميتها توسيع المهارات اللغوية والرياضية . على أن تقديم نشرات الاذاعة والتلفاز وقوائم الشراء ، وسجلات الهواتف والملاحظات ، ووصفات الطبخ ، وكراسات الكتابة ، والطوابع ، وظروف الرسائل ، والسلال الحقيقية الفارغة التي يمكن أن توضع فيها أنواع من البضائع المنزلية . هذه الزاوية تسهل في جميع الأحوال اللعب الجيد ، وتساعد في إنماء مهارات القراءة والكتابة في سياقات واقعية . إن الأطفال

يشجعون على ان يخططوا بشكل مسبق ، وأن يفكروا فيما قد يحتاجون اليه من أجل حفلة الشاي أو العشاء التي يقيمونها ، وأن يسجلوه (وإذا لم يكونوا قادرين على الكتابة فإن المعلمة تكتبه لهم) . كما أن فرز الأشياء ووضعها في مواضعها ، وترتيب الموائد ، وتعليق الفناجين على المشاجب وتنضيد الصحون في رزم مطبقة ، وكي الملابس وطيها ، والباس العرائس ملابس ذات حجم صحيح ، وإعادة زخرفة البيت (التي تشرك الأطفال في الصنع والقياس ولصق ورق الجدران وتعليق ستائر جديدة) ، هذه الأشياء وأشياء أخرى كثيرة تمثل خبرات رياضية (حسابية) ثمينة أيضاً .

ويمكن في بعض الأحيان تغيير زاوية البيت الى وضع اجتماعي آخر ، بمبادرة من الأطفال أو من المعلمة . ففي صف نموذجي أعلم الجميع أن طبيبة المدرسة ستأتي في غضون أسابيع قليلة لفحص جميع أطفال الصف ، فقاد ذلك الى تحويل (البيت) الى عيادة ، والى تمثيل الادوار المتصلة بها . فقد أحضرت جميع معدات العيادة ، وفحصت طبيبة ترتدي رداء أبيض مرضاها بعناية ، وسجلت العلل ، ووصفت العلاجات . وعكس خط الانتظار الطويل نسبياً أثناء ساعات العيادة (مجلات قديمة للقراءة للمحافظة على الطابع الأصلي) توهم مرض واسع الانتشار ، وكتبت الوصفات وأخذت الى الصيدليات المجاورة للصف ، ودعمت الكلمات والجمل التي استخدمت بالرموز الموجودة على (السبورة أو اللوحة المضيئة) . وكان من نتائج هذا التمثيل أن الأطفال أصبحوا مستعدين لزيارة الطبيبة ، كما تم توفير متطلبات العديد من المظاهر الهامة للمنهج ، بصورة عرضية . وحين زارت طبيبة المدرسة الحقيقية العيادة ، سرت بالفكرة وتحدثت الى الأطفال باختصار عن عملها . وللتدليل على جانب واحد من فوائد هذا النوع من اللعب ، لوحظ أن أياً من الأطفال لم يبك لدى زيارة الطبيبة وأخذ الحقنة (لانكاستر وغاونت) .

وهذا التطور في (زاوية البيت) يوضح كيف تستطيع المعلمة أن توسع بشكل مقصود قابليات الأطفال في كل اتجاه ممكن .

الفصل الثاني

أنشطة اللعب ومواده

أولاً ـ مواد الممارسة اليدوية

تمهيد

يتعلم الأطفال بالمشاركة الفعالة . ومن خلال خبرات مباشرة تنمو المفاهيم لديهم وتتضح .

إن يدي الطفل في شغل دائب منذ الولادة ، فهو يبدأ التعرف على أصابعه من خلال لمسه لها ، ووضعها في فمه ، وإمساكه أشياء أخرى بها . وهو يمسك بغطائه ويلمس الأشياء القريبة ويسحبها اليه . ومعظم الآباء يحيطون أسرّة الأطفال الصغار جداً بالألعاب المتحركة التي يحاولون الامساك بها والتعرف اليها . وحين لا يجد الطفل أياً من هذه الألعاب أمامه فإنه يمسك بقضبان السرير أو زجاجة الحليب الخ . . .

وحين يتقدم الأطفال في العمر فإنهم يتناولون الأشياء التي يرونها أمامهم على المنضدة مثلاً ، أو يسحبون ما يجدونه داخل الخزائن . وتشترك جميع حواسهم في استكشاف الأشياء وهم يعالجونها بأيديهم .

وحين يأتي الطفل الى المدرسة ما قبل الابتدائية ، فمن الطبيعي أن يحاط بمواد يستطيع معالجتها بالايدي كقطع التركيب التي تستخدم في البناء ، والألعاب الصغيرة التي توضع في الماء ، والماء نفسه ، والرمل والخشب ، وأدوات الطهي والرسم والتلوين وغيرها .

على أن مصطلح « مواد الممارسة اليدوية » يستخدم عادة للدلالة على الأشياء التي يتداولها الأطفال بأيديهم وأصابعهم ، والتي لا تتطلب جهداً عضلياً قوياً . ويدخل تحت هذا المصطلح ألعاب المنضدة مثل ألعاب الاحاجي وقطع البناء والخرز وغيرها . وهذه

المواد تساعد على اللعب الفردي ، والمتوازي ، والجماعي (لندبرغ وسويدلو) .

ومع أن معالجة المواد باليد نشاط هادىء نسبياً ، فإن الأطفال يستخدمون فيها العديد من العضلات الدقيقة . وهي تتيح فرصة لتنمية التوافق بين اليد والعين من خلال تقليب الأشياء وشدها وضغطها ووضعها في الأماكن المناسبة لها ، ولادراك المفاهيم الأساسية كالمكان والشكل واللون . أضف الى ذلك أن الفعالية اليدوية وسيلة هامة في اكتشاف التشابه والاختلاف وإدراك العلاقات بين الأشياء ، وهي أساسية في عمليات التصنيف والتركيب .

وهناك ملاحظة يجدر ذكرها في هذا المجال وهي تتمثل في أنه حين يكون محيط الطفل مزدحماً بالمواد فإن فرصاً عديدة للمعالجة اليدوية واستكشاف المواد بعمق تضيع على الأطفال . فالوفرة الزائدة في المواد تحدث تشويشاً في الاختيار ، وقد تؤدي الى زهد الأطفال فيها كلها . لذلك كان من الأفضل اختيار عدد قليل من المواد الجيدة ، وإتاحة الفرصة للاطفال لمعالجتها بصورة مبدعة .

أ ـ البناء بالقطع

يستخدم الكبار قطع القرميد والاسمنت لبناء بيوتهم وحوانيتهم ومنشآتهم الأخرى . وينظر العديد من المربين الى القطع المصنوعة من الخشب أو المعدن أو اللدائن « البلاستيك » على أنها أكثر المواد التعليمية مرونة واستجابة للفروق الفردية لأنها تتصف بالانفتاح من عدة جوانب لذلك كان الأطفال من الجنسين ، ومن جميع الأعمار ، وفي مختلف مراحل النمو يجدون اللعب بالقطع خبرة مثيرة للتحدي ، ويمضون وقتاً طويلاً في البناء بها . ومن الطبيعي أن يلعب بها بعض الأطفال بطريقة بسيطة جداً ، بينما يستخدمها آخرون بأسلوب شديد التعقيد . وفي جميع الاحوال يساعد العمل بالقطع في دمج أشكال متعددة من التعلم .

إدراك الذات :

حين يتقدم الأطفال في ضبط القطع فإنهم يتقدمون في ضبط أنفسهم أيضاً . وحين تبتدع طفلة ما بناءاتها الخاصة يتكون لديها شعور بالاتقان والجدارة . وحين يتوصل أحد الأطفال الى بناء شيء يسره فإنه يرغب في تكرار صنعه ، وخلال تكراره للعمل وتمرسه به فإنه يكتسب ثقة بنفسه وشعوراً بالقوة كثيراً ما يعبر عنه بكلمات مثل : هذا لي ، لقد صنعته بنفسي .

إن طبيعة القطع تتيح قدراً من المخاطرة قد لا يكون ممكناً مع المواد الأخرى التي

قد تتكسر أو تنسفح . وإذا ما وقع الطفل في خطأ فإن التجربة يمكن أن تعاد المرة تلو المرة .

إن الطفل يستطيع البناء بالقطع عمودياً وأفقياً ، وقد يعمد الى إحاطة مساحة كبيرة بالقطع والجلوس في وسطها ، وهذا يساعده في تنمية علاقته بالمكان . وحين يصبح أكثر إصابة في حكمه على العلاقة بين حجم القطع والمسافة او المساحة التي يريد تغطيتها ، يكون في طريقه لاكتشاف علاقات أخرى . كما أن اشتراك الطفل في خبرات البناء بالقطع مع أطفال آخرين يوفر له سبيلاً لاكتشاف نفسه في علاقته بالآخرين (لندبرغ وسويدلو) .

إن القطع من المواد القليلة التي يستطيع الطفل أن يبنيها ويهدمها دون أن يشعر بالذنب . وهي توفر طريقة مشروعة لتفريغ الطاقة وتحويل السلوك العدواني ، فبدلاً من مهاجمة الآخرين يجرب الطفل قواه في مواجهة ثقل القطع وحجمها .

إن قدرة الطفل على موازنة الأشياء تصبح أكثر دقة حين يبحث عن أساليب لصنع بناء من القطع أكثر صلابة ، وأثناء هذه العملية يشكل مفهوماً إيجابياً للذات . إن إنجاز أبسط المشروعات يمكن أن يعطي الطفل شعوراً بالقوة ، وكلما ارتفع البناء الذي يبنيه ازداد شعوراً بجدارته وأهميته .

التفاعل الاجتماعي

حين يلعب الاطفال في زاوية القطع ، ينظمون أنفسهم في زمر اجتماعية مختلفة . فقد يلعب أحد الأطفال بمفرده (اللعب المنفرد) ، وقد يبني بناءه الى جانب طفل يبني بناء آخر (اللعب المتوازي) . ويمكن أن يجتمع عدد من الأطفال فيلعبون ويتحدثون عن نشاطهم المشترك دون أن يقوموا بتوزيع العمل أو تنظيم الأنشطة لتحقيق هدف مشترك (لعب المشاركة) ، وقد يعمد الاطفال الى التخطيط والعمل معاً في بناء واحد (اللعب التعاوني) . وهناك أطفال يقتصرون على اللعب المتوازي ، وآخرون يلعبون بصورة تعاونية في معظم الأحوال . على أن هناك أطفالاً قد يندمجون في لعب تعاوني في أحد الأيام ، ويلعبون بصورة منفردة في اليوم التالي . والواقع أن معظم الأطفال يجربون نماذج مختلفة من التفاعل بحسب درجة استعدادهم ، وخبرتهم داخل المدرسة وخارجها ، وبحسب مشاعرهم الخاصة إزاء أنفسهم في تلك الفترة .

النمو الجسمي

حين يلعب الطفل بالقطع ، يصبح أكثر وعياً بما يستطيع أن يعمل ، وينمي مهاراته الجسدية . وهو يستخدم المهارات الحركية الواسعة في البداية حين يدفع القطع

ويجذبها اليه . وحين ينتقل الى رفع القطع ووضع كل منها في مكان معين فإنه ينمي الضبط العضلي الدقيق . ويلاحظ أن العديد من الأطفال يعمدون في البداية الى إزاحة القطع عن الرف لمجرد إمساكها بأيديهم ، فقد لا تكون لديهم أية نية في البناء . على أن خبرة تداول القطع هذه تساعد الأطفال على التآلف مع خصائص القطع من حيث الحجم والوزن والشكل . . . الخ وعلى الانتقال الى فعاليات أكثر تعقيداً . كما أن الأطفال يحصلون على تدريب جيد حين يقفون على رؤوس أصابعهم لينزلوا القطع المصفوفة على الرف ، أو ليضعوها في مكانها بعد تداولها . وفي أثناء حصول الطفل على الخبرة في تداول القطع يزداد التناسق لديه بين العين واليد ، وبين اليد واليد الأخرى .

المفاهيم والمهارات

حين يلعب الأطفال بالقطع ينمو لديهم العديد من المفاهيم والمهارات . فإذا ما كانت القطع موضوعة على الرفوف وموزعة الى فئات بحسب الحجم والشكل ، فإن الأطفال سيدركون هذا النظام . ولما كان التصنيف أساسياً في المواد الدراسية ولا سيما الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية والفنون اللغوية ، فهذا الادراك يمثل جزءاً لا يتجزأ من إتقان العمليات المعرفية .

وحين يلعب الأطفال بالقطع ، يرتبونها في أنماط ، تزداد تعقيداً يوماً عن يوم . وحين يرون الشكل العام للبنية ، يكتسبون وعياً بالابعاد المختلفة . وبغض النظر عما إذا كان الطفل يبني طريقاً أو برجاً ، أم جسراً ، فإن الشكل الذي يصنعه يقف مستقلاً إزاء خلفية معينة .

وحين يساعد المعلم الأطفال على اعادة القطع الى مواضعها ، فإنه يقوم بفرزها ، ومزاوجة بعضها مع بعض وتصنيفها بحسب الحجم والشكل . وحين تكون هناك صورة ممثلة لكل شكل أو حجم على الرفوف فإن الأطفال يختبرون الربط بين القطع ذات الأبعاد الثلاثة والصورة ذات البعدين التي تمثلها على الرف . وإذا ما وضعت على الرفوف الأسماء المناسبة للقطع فإن الأطفال سيتعلمون ربط القطع بالرمز الذي يدل عليها أيضاً .

إن الأطفال حين يلعبون بالقطع يتعلمون المفاهيم الاساسية في المواد التي سيدرسونها خلال المراحل التالية ، ومنها مفاهيم التشابه والاختلاف . وهم يماثلون بين بعض القطع فيجمعونها معاً ، وهذه المماثلة أساسية في تعلم الرياضيات . إن القطع التي يتألف منها البرج مثلاً تشكل جزءاً من بنيان كامل . ولا يخفى أن مفهوم الكل وعلاقته

بأجزائه هامة جداً لفهم الطفل عمليات الحساب الاساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة .

وحين يكتسب الطفل خبرة فإن همته لا تفتر إذا ما نقصه نوع من القطع ، لأنه يحاول معادلة القطع الكبيرة بعدد من القطع الصغيرة ، وهو بذلك يتعلم علاقة التعادل وقد يبدأ بجمع قطعتين معاً ، ثم بجمع ثلاث قطع وهكذا . . .

حين يضع الطفل بناء أعلى مما هو مطلوب منه ، فإنه يتعلم أن يحذف منه قطعة أو قطعتين . وحين يحمل كميات من القطع ، فإنه يتعامل مع الاصناف . وحين يقرر تقسيم طريقه الطويل الى طريقين قصيرين فإنه يتعامل مع القسمة .

وحين يبني الطفل برجاً فإنه يكتسب خبرة بالمجموعات . وحين يرى بناء مكوناً من قطع نصفية تعلوها عارضة ، فإنه يبني برجاً آخر مستخدماً مجموعة مماثلة من المكعبات ، وحين يبني الأعمدة مستخدماً نفس المجموعات من القطع فإنه ينشيء علاقة المجموعات .

هناك العديد من المفاهيم الكمية التي يكتسبها الطفل حين يعمل بالقطع مثل مفاهيم : قدر أكبر من القطع ، قدر أقل من القطع ، والعلاقات المقارنة مثل عمود كبير ، وعمود أكبر ، والبناء الأكبر ، والبناء الأصغر .

وحين يمد الطفل طريقاً فوق الأرض فإنه يعنى بالطول (أو الكم الخطي) ، وحين يبني مرآباً فهو يعنى بالحجم . ومن الواضح أن طبيعة القطع نفسها تساعد على نمو كلا المفهومين .

إن ثبات أحجام القطع وأشكالها تتيح للطفل أن يكوّن وحدات قياسه الخاصة . فهو يستطيع استخدام القطع لقياس المسافة بين دعامتين أثناء عمله في بناء جسر على سبيل المثال .

وحين يتحدث المعلم عن القطع ، فمن الضروري أن يستخدم تسميات معينة مثل : دعامة ، وحدة ، وحدة مضاعفة ، مثلث . وبالرغم من أنه لا يتوقع من الأطفال أن يستخدموا هذه التسميات ، فإن العديد منهم يبدؤون في إضافتها الى مفرداتهم . وبعد أن يستمع الأطفال الى هذه التسميات ، التي يستخدمها المعلم ، قد يستطيع بعض الأطفال الحديث عن طرح ثلاث قطع من بنائهم أو إضافة أربعة مثلثات الى مرآبهم .

إن الدقة التي تصنع بها القطع تسهم في إدراك الطفل للمفاهيم الرياضية . فإذا

ما احتاج الطفل الى بعض الوحدات الناقصة ، يستطيع الحصول عليها بطرائق عديدة . فنصفا وحدة أو نصفا مربع يعادلان وحدة ، ومنحدران صغيران يعادلان وحدة متكاملة . ومثلثان صغيران يعادلان وحدة . وحين يؤدي الطفل هذه العمليات فإنه يعمل مع الكسور بطريقة محسوسة . وحين يمارس هذه المفاهيم تصبح جزءاً من معرفته الأساسية .

حل المشكلات

إن الخطوات المتضمنة في حل مشكلة من أي نوع كان هي الخطوات المتبعة في البحث العلمي . وحين تتوافر للأطفال خبرات متنوعة كافية . فإنهم يحددون مشكلاتهم بأنفسهم ، وهذه المشكلات على صلة بحاجاتهم .

إن الطفل يحدد مشكلته حين يقول مثلاً : إني سأصنع طريقاً كبيراً جداً . وقد تكون المشكلات بسيطة أو معقدة ، بحسب مستوى التفكير لدى الطفل . فقد يعني الطريق الكبير لأحد الأطفال صفين متوازيين من القطع يمتدان عبر الصف ، وينتهيان مع انتهاء القطع أو المكان . وقد يتصور طفل آخر هذا الطريق مع منحنيات وزوايا وجسور وأنفاق . وتتمثل مشكلته في هذه الحالة ، في تسوية الطريق بحيث تستطيع سيارته عبوره من أوله الى آخره . وهو يختبر البناء الذي صنعه بتسيير سيارته عبر الأجزاء المختلفة للطريق . وإذا ما رأى بأن الجسر يرتفع عالياً الى حد يصعب معه على السيارة أن تجتازه ، يحل هذه المشكلة برفع الطريق أو خفض الجسر الخ . وقد يعرف طفل ثان مشكلته بأسلوب آخر ويجرب عدداً من الحلول ، ويكتشف أخيراً أن وضع منحدر صغير يمكن ان يحل المشكلة .

وحين تزداد خبرة الأطفال ، تقل نسبة المحاولة والخطأ في عملهم ، وتقترب مقارباتهم من المقاربة العلمية . ويصبح من الممكن تصور الناتج قبل اتخاذ القرار بشأن الحل الذي سيجري تجريبه . إن الخبرات والنجاحات السابقة تمكن الطفل من القيام بمخاطرات محسوبة في البحث عن حل لمشكلته . فالطفل الذي لاقى نجاحاً في حل المشكلات يقبل على المحاولة ولا يخشى الوقوع في أخطاء ، لأنه يستطيع إيجاد بدائل . وحين تصبح بنية القطع أكثر تعقيداً ، فإن مشكلات البناء تتزايد صعوبة أيضاً . ويصبح الطفل واعياً بما يجري حين يرتفع شيء ما أو ينحدر على سطح مائل ، ويتكشف له فعل الجاذبية حين تتساقط الأشياء الى أسفل .

وفي البناء بالقطع يختبر الطفل الوزن والمسافة أيضاً ، حين يضع الأشياء على بنيان متوازن ، أو يحاول إقامة توازن في بناء ما . وهو يتعلم العمل المنهجي حين ينجح في

حل مشكلته باستخدام مقاربة ما ، فيعمد الى تكرارها في حل المشكلة نفسها ، ثم يطبق هذه المقاربة في حل مشكلات جديدة . (لندبرغ وسويدلو) .

إن فعاليات حل المشكلات تمثل أيضاً دعامة هامة في الدراسات الاجتماعية فالأطفال يحددون مشكلاتهم الخاصة ، ويتخذون قراراتهم الخاصة ، ويقوّمون النتائج التي توصلوا اليها ، ثم ينتقلون الى مشكلات أخرى . فقد يقرر الطفل فجأة تسيير سيارته الى المطار ، ولكن المطار غير موجود ، وهنا تظهر المشكلة . أين سيبني المطار وكيف ؟ وحين يتم البناء ، تثار مشكلة حول كيفية توسيعه ليستطيع استقبال المزيد من الطائرات . إن التفكير في هذه المشكلات يزيد الطفل فهماً لعالمه . وخلال توضيحه المفاهيم يكتسب قدراً أكبر من الفهم .

إن الأساس الضروري لصنع الخرائط يتكون حين يحيط الأطفال مكاناً ما بالقطع لرفع أساس بناية على سبيل المثال . فهم يحددون مكان الماء بوضع قطع حول منطقة ما ، ثم يحددون مكان المنزل بالطريقة نفسها ، كما يفعل الجغرافي حين يحدد جزيرة أو ساحلاً . وحين يكررون هذا العمل مرة بعد مرة ، يألفون استخدام القطع للاشارة الى الحدود .

وحين يقوم الأطفال بالبناء ، فإنهم يلعبون أحياناً بعضهم مع بعض . وهذا الجهد الجماعي ينجم عنه في غالب الأحيان تفاعل يؤدي الى إيجاد تصورات وتطبيقات متقنة . فالجماعة التي تتعاون في التخطيط وتنفيذ الخطط تشكل مجتمعاً صغيراً يماثل المجتمع الكبير في الأسس التي يقوم عليها .

إن العمل بالقطع يوفر أيضاً خبرات لغوية ، شفوية وكتابية . فالقطع ذات أشكال وهي تجتمع بعضاً الى بعض لتكوين أشكال أو بنايات أكبر حجماً ، شأنها في ذلك شأن الحروف التي لها أشكال ، ويجمع بعضها الى بعض لتكوين كلمات . والأبنية من القطع لها شكل خارجي محدد ، كما هي الحال مع الكلمات (لندبرج وسويدلو) .

وفي بعض الأحيان يحتاج الأطفال الى بعض المعلومات لإكمال البناء الذي يريدون . وهنا يستطيع المعلم أن يكون مصدراً لمعلوماتهم ، ويساعدهم عن طريق طرح الأسئلة ، وتزويدهم بكلمات جديدة ، أو لفت نظرهم الى صورة في كتاب .

وحين يصنع الأطفال بعض الأبنية ، قد يقترح المعلم عليهم وضع كلمات أو رموز عليها لتمييزها بعضها عن بعض . وهذا يحفز على الحديث والمناقشة التي تقود الى مزيد من التفكير المبدع .

إن الأطفال يستخدمون البناء بالقطع ليستعيدوا خبراتهم . وخلال هذه العملية يوضحون المفاهيم والأدوار . وحين يلعب الأطفال ، يتبادلون المفردات والخبرات التي حصلوا عليها في البيت والوسط المحلي والمدرسة .

دور المعلم :

إن القيمة التي يعطيها المعلم للبناء بالقطع تحدد مقدار الزمن الذي يتيحه لهذا النشاط ، وموقع الزاوية التي يتم فيها ، ومساحتها ، وكمية القطع ، ونوع اللعب الذي سيمارس هناك . وإذا كان المعلم راغباً في أن يكون اللعب بالقطع مفيداً ، فمن الضروري تقديم الدعم الكافي له . ويستطيع المعلم أن يقوم بذلك بطرق عديدة . وفي غالب الأحيان يعني ذلك أن على المعلم أن يلاحظ زاوية القطع ، فمجرد وجوده ينبىء عن اهتمامه بما يحدث .

إن الدعم الصامت يشكل دوراً هاماً للمعلم . على أنه يستطيع أن يجد طريقة لتوجيه الطفل نحو مشروع ما ، كأن يسأله عما إذا كان يريد من أحد الأطفال أن يساعده في بناء مرآب أو حظيرة . وإذا ما رأى المعلم أن أحد الأطفال يهدم الابنية التي يبنيها رفاقه ، فإن عليه أن يوجه طاقات هذا الطفل الى نشاط آخر إما في زاوية القطع نفسها أو في مجال آخر . وحين تزداد خبرة الأطفال بالقطع ، وتتعمق معرفة المعلم بالمراحل النهائية للأطفال من خلال ملاحظتهم ، فإنه يستطيع أن يساعدهم في توضيح المهام التي يتطلبها حل المشكلة التي يعالجونها . فقد يسأل المعلم : ما الذي تحاول صنعه ؟ (تحديد المشكلة) ، كيف تستطيع عمل ذلك ؟ (النظر في الامكانات المتوافرة وتخطيط العمل) ، هل يقف الجسر بشكل جيد ؟ (التقويم) .

ونظراً لأن هناك وجوهاً عدة لدور المعلم ، فمن الصعب أحياناً التمييز بين التدخل الايجابي والتدخل السلبي . فإذا لم يصدر عن المعلم أي تعليق ، أصيب الأطفال بالاحباط ، وإذا بالغ في التعليق ، ربما أصبح الأطفال اتكاليين ، وقد يتوقفون عن العمل إذا لم يكن المعلم بجانبهم . ويلاحظ من ناحية أخرى ، أن الأطفال يفقدون الاهتمام إذا لم يكن اللعب بدافع ذاتي منهم ، لذلك كان من الضروري طرح الأسئلة المفتوحة التي تثير تفكير الأطفال ، وتقديم التعليقات التي توسع آفاقهم ، وتوضح المفاهيم الغامضة لديهم .

ولا بد من القول أخيراً ، إن اعادة القطع الى مكانها تعد جزءاً من اللعب ، شأنها في ذلك شأن اختيار القطع وتركيبها . وليس من الضروري أن يقوم بالترتيب نفس الأطفال الذين عملوا بالبناء . فمن الممكن اغتنام هذه الفرصة لتشجيع الأطفال الذين

لا يستخدمون القطع في العادة على التعامل والتآلف معها أثناء إعادتها الى الرفوف الخاصة بها ، وإذا ما بدأ المعلم عملية الترتيب وكان فعالاً نشطاً فيها فإن الأطفال سينضمون اليه .

وقد يشيد الاطفال أحياناً بناء يريدون إكماله فيما بعد ، أو استخدامه في نشاط آخر ، فمن الممكن للمعلم وضعه في ركن متطرف ، مع لافتة تقول : الرجاء عدم هدم البناء ، أو : الرجاء المحافظة على هذا البناء . وهكذا تزداد أهمية البناء بالقطع في نظر الاطفال ، ويصبحون أكثر وعياً بفوائده .

ب ـ حل الاحاجي

تعد الاحاجي من أوائل مواد الممارسة اليدوية وأكثرها انتشاراً . فهذه الألعاب متعددة الأغراض ، ومتعددة الاحاسيس ، وهي تدوم طويلاً ، وتوفر فرصاً لا تحصى لتنمية العديد من المفاهيم . وإذا ما اختيرت الاحاجي بعناية استناداً الى مستوى نمو الطفل فإنها تستخدم بسهولة ، ويتعلم الطفل فيها بسرعة أن اللعبة تنتهي حين توضع جميع القطع في أماكنها . لذلك تعد الاحاجي من الألعاب ذات التصحيح التلقائي .

إن الأحاجي متوافرة بأنواع مختلفة من الأشكال ونماذج متعددة من التعقيدات ومهما كانت مرحلة نمو الطفل ، فمن الممكن وجود أحجية مناسبة له . وأول هذه الاحاجي اللوحة الصغيرة ذات الأشكال الهندسية التي يمكن أن تنزع من مكانها وتعاد اليه . وتأتي بعدها اللوحات التي تضم أشياء من فئة واحدة كالثمار والحيوانات والألبسة ويجري اللعب فيها بالمضاهاة بين الشكل والحفرة التي تقابله في اللوحة . ويزداد التعقيد في الاحاجي حين يقسم شيء ما كالبرتقالة أو التفاحة الى قسمين أو ثلاثة أقسام ، أو يقسم الجسم الى أعضائه الرئيسية كالرأس والجذع والأطراف . وفي مرحلة متقدمة يمكن اعتماد أكثر من أساس في المضاهاة كاللون والشكل وموضوع القصة .

إن الأحاجي التي تقدم لصغار الأطفال يجب أن تكون بسيطة ، مصنوعة من الخشب أو البلاستيك السميك ليتمكن الطفل من إمساك القطع بيديه والاحساس بالأشكال .

ومن الضروري الا يدفع الطفل سريعاً الى العمل في أحاجي معقدة . فمن الملاحظ أن الطفل حين يتمكن من أحجية بسيطة ، فإنه يبادر الى تدريب نفسه عليها بتكرارها عشرات المرات ، حتى تزداد سرعته ودقته في وضع القطع في مكانها المناسب . وهذا ما يساعده على الوعي بمفتاح الحل ، ويكوّن لديه شعوراً بالرضا والنجاح . وإذا ما أعطي الطفل وقتاً كافياً فإنه سيخترع تحديات جديدة بقلب إطار الاحجية عاليه

سافله ، أو تركيبها خارج الاطار الخ . . . وهو أحياناً يمزج بين قطع أحجيتين أو ثلاث ثم يفصلها ويركب كلاً منها في مكانه .

وهذه التمرينات هامة جداً لتكوين الاستعداد للقراءة لأن الأطفال يماثلون فيها بين الأشكال والألوان والحجوم ، وهذه العمليات يمكن استخدامها فيما بعد في المماثلة بين الكلمات والحروف .

ثانياً ـ اللعب بالرمل

حين يراقب المرء الأطفال يلعبون بالرمل على شاطىء البحر يعرف مقدار سعادتهم بهذا اللعب . إنهم ينغمسون فيه كلياً ويخترعون طرقاً عديدة للاستمتاع بهذه المادة . فقد يحمل الطفل الرمل بيده ، ثم يدع فرجة صغيرة يتسرب منها الرمل ويتناثر على جسمه . وقد يرشه على جسمه بعد جمعه بيديه أو بوعاء حتى يغطي جسمه كله . وحين يكون الرمل رطباً فإن الطفل يراقب آثار قدميه ويديه عليه ، ويحاول تكرار هذه الآثار ليتأكد من دوره فيها .

إن الرمل ينقل من مكان لآخر بمجرفة صغيرة أو دلو أو ملعقة أو باليد . ويستطيع الطفل أن يملأ به أوعية من أشكال وحجوم شتى . كما يستطيع أن يخطط عليه خطوطاً أو صوراً باليد أو بعصا صغيرة . ويستطيع صنع حفرة فيه وملأها بالماء .

ونظراً للمرونة الهائلة للرمل يمكن للطفل أن يتعلم العديد من المفاهيم باستخدامه . فللرمل وزن وحجم ، وقد يلاحظ الطفل أن الرمل الرطب أثقل من الرمل الجاف ، ويستخدم مجموعة من المكاييل لقياسها . وعن طريق مقارنة الاشكال التي يصنعها من الرمل يكتسب خبرة ببعض المفاهيم الرياضية .

وحين يوجد الطفل طرقاً لضغط الرمل بغية بناء الانفاق والجسور والطرقات فإنه ينغمس في تجارب علمية . كما يقيم اتصالات مع الأطفال الآخرين حين يتحدث اليهم عن عمله . ولما كان جميع الأطفال صغاراً وكباراً يحبون اللعب بالرمل ، فمن الممكن قيام لعب تعاوني جماعي بالرمل ، يبني فيه الأطفال مدناً وحصوناً وغير ذلك من الانشاءات الكبيرة . على أن الرمل يساعد من جهة أخرى على اللعب الفردي أو المتوازي الذي يعمل الطفل فيه بمفرده ، لكنه يراقب الأطفال الآخرين ويفيد من خبراتهم . ومن الطبيعي أن تزداد مفردات الطفل حين يؤدي أدواراً متعددة في بناء الرمل كأدوار المهندس والطاهي والخباز ، وتتضح لديه المفاهيم التي تنطوي عليها هذه الأدوار . والحقيقة أن مادة الرمل تتيح استخدام الخيال الى أقصى الحدود .

وحين تكون منطقة الرمل واسعة نسبياً ، فإن الطفل يمكن أن يلعب بالرمل على هواه . وحين يجلس ويتدحرج ، وينتصب واقفاً ، ويجلس القرفصاء ، ويتحرك فإنه يستخدم عضلات جسمه كلها .

إن اللعب بالرمل لا يعطي نتاجاً نهائياً . فالمادة نفسها يمكن استخدامها مرة بعد مرة . والطفل يستطيع أن يكرر صنع الأشياء نفسها أو يحاول صنع أشياء مختلفة ويضع تحدياته الخاصة . فقد يقرر الطفل مثلاً حين ينهار النفق أن يعيد بناءه . وفي أثناء هذا العمل قد تخطر له فكرة أخرى فيتحول اليها . وهذه الأنشطة التي تتم في جو غير تنافسي تساعد على تكوين مفهوم إيجابي للذات .

ومما يجدر ذكره أن ترتيبات اللعب بالرمل يمكن أن تتم داخل الصف وخارجه . والمواد التي يحتاج اليها يمكن أن تقتصر على ملاعق خشبية أو مجارف صغيرة ودلاء من أحجام مختلفة . على أنه يمكن إضافة أشياء أخرى حين يصبح اللعب أكثر تعقيداً ، كالصحون والقوالب والسيارات والزوارق أو الطيارات ، وهذه الأشياء يمكن وضعها في سلة صغيرة يأخذ الأطفال منها ما يحتاجون اليه بحسب التصميم الذي يعملون فيه .

وحين يجري اللعب بالرمل داخل غرفة الصف ، من الضروري وضع قواعد له وأهمها عدم إخراج الرمل من المكان المخصص له ، ووضع فرشاة أو مكنسة ولقاطة الى جانب هذا المكان لالتقاط الرمل الذي ينتشر خارجه .

ثالثاً ـ اللعب بالماء

إن اللعب بالماء شديد التسلية للأطفال ، شأنه في ذلك شأن اللعب بالرمل . وحين يرى الأطفال حوضاً للماء فإنهم يغطسون فيه ما يستطيعون من أجسامهم ، ويرشون الماء على أنفسهم ومن حولهم . ولا عجب في ذلك ، فاللعب بالماء مريح للجسم والاعصاب ، وهو وسيلة مقبولة لتفريغ المشاعر .

وقد يكون اللعب جماعياً حين يلعب الأطفال معاً ويعممون عرائسهم أو يغسلون الملابس والصحون الصغيرة وحين يرشون الماء بعضهم على بعض . ومن الممكن استخدام الماء المرة تلو المرة . فحين يستمتع الطفل بما يفعل يستطيع تكراره ، أو عمل شيء آخر بالماء نفسه . ولا يشعر الطفل في هذا اللعب بالخيبة لأن الغرض من اللعب بالماء غير محدد .

إن للماء صفات تجذب انتباه الطفل وتجعله ينغمس فيه . فالطفل يستمتع بسماع طش الماء ، وتموجه لدى تحريكه أو إلقاء شيء فيه . وهو يشعر بالفرق بين الجفاف

والرطوبة حين يحمل الاسفنجة الجافة ويغطسها بالماء . وهو يحفر الرمل الجاف ويصب الماء فيه فيجعله رطباً وحين يغسل يديه بالماء يميز بين الحار والبارد ، وحين يعطش يتذوق طعم الماء ويميز بين الماء الخارج من الصنبور والماء المبرد في الثلاجة (لندبرغ وسويدلو) .

إن الخصائص المدهشة للماء تمكن الطفل من القيام بعدد من الاكتشافات . فالماء له وزن ، وحين يسقي الأطفال النباتات يجب أن ينتبهوا لئلا يجرف الماء التراب ويكشف جذر النبات . كما أن الماء يتخذ شكل المكان الذي يحبس فيه سواء أكان ذلك حوضاً أو دلواً أم قدحاً ، وقد يقطر من الصنبور على شكل قطرات متلاحقة . وهو يتحول من سائل الى بخار أحياناً ، والى ثلج أو جليد أحياناً أخرى .

إن الطفل يستطيع استكشاف قوة الماء حين يفتح الصنبور ، وهو يستطيع صب الماء من حاو كبير نسبياً في أوعية صغيرة أو بالعكس . ومن الممكن أحياناً استخدام أنبوب لتوجيه الماء ، وهذا يتطلب قدراً من التوافق لدى الطفل . وحين يتمرن الطفل على ذلك فهو يكتسب الضبط اللازم ويتمكن من تثبيت الانبوب دون إراقة الكثير من الماء . وحين يكلف الطفل صب العصير أو الماء من زجاجة أو إبريق ، فهذا يدربه على ضبط عملية الصب ، ويعطيه بالتالي شعوراً بالانجاز .

وحين تضيف المعلمة الى عملية صب الماء بعض الأكواب أو الفناجين الصغيرة فإن ذلك يعطي أبعاداً جديدة للعب . فالأطفال يهوون صب السوائل في حاويات من حجوم مختلفة ، بالرغم من أنهم لا يدركون مفاهيم الليتر وأجزائه وأضعافه . وهم يستمتعون بصنع مجرى أو قناة باستخدام انبوب بلاستيكي شفاف ورؤية الماء يجري فيه . وتعد مراقبة الماء وهو يجري من المغسلة إلى دلو باستخدام الشعب والانابيب خبرة مثيرة للاطفال .

إن اكتشاف الطفل بأن بعض الأشياء تطفو على سطح الماء يرتدي أهمية كبيرة . ففي البداية يختبر الأطفال الأشياء الواحد تلو الآخر . وفي أثناء ذلك يلاحظون أن بعض الأشياء تسقط دائماً الى القاع ، في حين تبقى أشياء أخرى على السطح دوماً . كما أن الثلج وسيلة تثير انتباه الأطفال . وهم يتلذذون بمحاولة الامساك بالقطع البيضاء الصغيرة ووضعها على طرف لسانهم لتذوقها . وهم يحبون جمع الكثير من الثلج ، وتكويره وحمله بأيديهم وقذف كرات الثلج على الآخرين . وقد ينغمسون في اللعب التمثيلي فيصنعون الدمى والحلوى وأشياء كثيرة من الثلج . ويعد صنع رجل الثلج من أكثر الألعاب الجماعية إثارة ولا سيما حين تحدد معالمه بالألوان ، ويلعب الخيال دوره في

وضع أشياء إضافية عليه كالقبعة والعصا والمعطف وغيرها .

وجدير بالذكر أن اللعب بالماء يمكن أن يتم داخل الصف وخارجه . على أن الأطفال الذين يرغبون في ممارسة هذا النشاط يجب أن يعملوا في فئات صغيرة تتراوح بين 2 ـ 4 أطفال . ومن الضروري أن يكون المكان الذي يجري فيه اللعب بالماء بعيداً عن الأنشطة الأخرى ، وأن ينظم على نحو تكون فيه المنضدة أو الحاوي مستندين الى سطح عازل أو مقاوم للماء . وحين توضع منضدة اللعب بجانب تمديدات المياه فإن عملية التنظيف تصبح أكثر سهولة .

وهناك تجهيزات يحتاج اليها في هذا اللعب . ويمكن أن تشتمل التجهيزات داخل الصف على مغسلة أو دلو أو وعاء ، وخارج الصف على حوض صغير من البلاستيك أو سواه . ويضاف إلى ذلك أشياء أخرى مثل قطع الاسفنج والخشب الخفيف ، والفلين ، والمناخل ، والمصفايات ، والأنابيب البلاستيكية ، والخراطيم ، والمرشات ، والعلب المثقبة ، والزجاجات البلاستيكية ، والمضخات المطاطية ، والاباريق البلاستيكية الشفافة ، والمرطبانات والأقداح ، وهذه كلها أشياء يمكن اقتناؤها بسهولة . على أن ما يستخدم منها في كل مرة يجب أن يكون محدوداً ليحقق الغرض منه (لندبرغ وسويدلو) .

ولحماية ملابس الأطفال أثناء اللعب بالماء يستحسن الباس الأطفال مريلات من البلاستيك . ومن الجدير بالذكر أن هذه المريلات يستفاد منها في عدد من الأنشطة التي يشتمل عليها منهاج تربية الطفولة المبكرة وأهمها العمل المنزلي والدهان .

رابعاً ـ إعداد الطعام

إن الأطفال يحبون إعداد الطعام كما يحبون أكله . وفي العديد من الصفوف توفر المعلمة أنشطة في هذا المجال كتقشير الفواكه ، وتقطيع الخضار ، وصنع الخشاف ، أو أنواع بسيطة من الحلوى . ومتعة الأطفال بهذه الفعاليات تكفي لادراجها في المنهاج على أنها تشكل أيضاً وسيلة لتعلم مفاهيم كثيرة يمكن الافادة منها في جميع مجالات المنهج .

إن هذه الأنشطة تتيح فرصة لارهاف ملاحظات الأطفال التي يحصلون عليها من خلال تذوق الأطعمة الحلوة والحامضة والمالحة والمرة ؛ ورؤية الأشكال والألوان والحجوم والأنماط والتغيرات ، وشم البهار المختلفة والخضار والتوابل . أضف إلى ذلك أن الأطفال يلمسون الأشياء المتماسكة والرخوة والرطبة والجافة والدبقة والملساء والخشنة ،

ويسمعون أصوات الغليان ، والضرب ، والحك ، والتقطيع ، والسكب وغيرها من أصوات إعداد الطعام .

هناك الكثير مما يمكن الحديث عنه أثناء اعداد الطعام ، والكثير من الاكتشافات التي يجري التوصل اليها . فحين يرى الأطفال الخيار مثلاً يذكرون اسمه ويصفون لونه وشكله وملمسه ومذاقه ، والشيء نفسه يقال عن الأطعمة الأخرى والأدوات المستخدمة في تحضيرها ، مثل الخفاقة (للبيض) والمطحنة والمبشرة الخ . . . . . وهذه الخبرات تكسب الأطفال مفردات غنية يمكنهم استخدامها في لعبهم التمثيلي وفي مناقشاتهم لخططهم ونتائج عملهم . ومن المفيد أن تحتفظ المعلمة بوصفة للطعام المعد ، وبصور للعناصر المستخدمة في الإعداد وبأسمائها حين يتقدم الأطفال في العمر (لندبرغ وسويدلو) .

وهناك العديد من الخبرات الرياضية التي ينطوي عليها إعداد الطعام . فالأطفال يعدّون البيض والبرتقال والملاعق والصحون وغير ذلك مما يستخدمون . كما يتعرفون على الاجزاء حين يقطعون الجزر والخبز ، أو يقيسون نصف كأس من الدقيق . وقد يستخدم الأطفال مقاييس أخرى للمواد مثل ملعقة كبيرة أو ملعقة صغيرة من الملح ، ومقاييس للزمن ودرجة الحرارة حين يتعلق الأمر باعداد الكعك أو البسكوت . وهناك مجال لاستخدام الميزان لوزن المواد المطلوبة كالزبدة وغيرها .

أضف الى ذلك أن للطعام أشكالاً مختلفة وهناك تماثل بينها في بعض الجوانب واختلاف في بعضها الأخر . فالخيار والموز متماثلان في الطول ولكنهما مختلفان من جوانب أخرى ، والشيء نفسه يقال عن البرتقال والتفاح .

إن الخبرات في إعداد الطعام يمكن أن تثبت المبادىء العلمية . فالأطفال يستطيعون ملاحظة أن الماء يتبخر بفعل الحرارة ، وأن التفاح الجامد يلين ، والزبدة تذوب بفعل الحرارة أيضاً . إن السكر يذوب بالماء بينما يصبح الدقيق المخلوط بالماء عجيناً .

كما أن الأطفال يكتسبون خبرات بملاحظة المواد نفسها في أوضاع مختلفة ، فالموز الأخضر يصبح أصفر اللون لدى النضج ، والبندورة (الطماطم) الخضراء تصبح حمراء .

إن الملاحظة التي يقوم بها الأطفال وهم يعدون الطعام تعد أساسية في خبرات حل المشكلات المثارة في العلوم الاجتماعية والطبيعية . فإعداد الطعام يوفر فرصاً لمتابعة عمليات بعينها من البداية الى النهاية . وخلال هذه العمليات يحصل الأطفال على فرص

لوصف مظهر الأشياء وطعمها والتغيرات التي تطرأ عليها . وحين تنتهي العملية ، يود بعضهم استرجاع الخطوات المختلفة التي شهدوها .

كما أن هناك جوانب أخرى من العلوم الاجتماعية يجري التعامل معها حين يعي الأطفال البدائل المتوافرة للحصول على الطعام . فمن الممكن للمرء أن يشتري كعكة جاهزة ، أو يشتري العناصر المطلوبة (الدقيق ، الزبدة ، السكر الخ) لتحضير الكعكة . كما أن مبادىء الانتاج والاستهلاك تتضح عند الأطفال حين يذهب هؤلاء الى السوق لشراء هذه الاصناف أو شراء الليمون لتحضير العصير . أما المصادر الأولى للطعام فتتضح لهم حين يذهبون الى المزرعة في الربيع ويقطفون الخضار اللازمة لصنع السلطة ، أو يزرعون البذور في الحديقة ، ويعتنون بالنباتات الصغيرة ، ثم يقطفون الخضار (كالخيار والفلفل الأخضر) أو الفواكه ويغسلونها ويأكلونها .

وحين يعد الأطفال الطعام ، ولو بأبسط الطرق ، فإنهم يضطرون لتنسيق حركاتهم . فعمليات التقشير والتقطيع والبشر تحتاج الى توافق العين واليد ؛ والطحن يحتاج الى قدر كبير من الطاقة الجسدية . كما أن ضرب قطع اللحم على الأرض بالمضرب لتسهيل شيها يحتاج الى نوع معين من الحركات . وحين يحاول الطفل حمل سائل في إبريق أو وعاء فإنه يحتاج الى التوازن ، وإذا رغب في عصر الليمون أو البرتقال فإنه يحتاج الى وضع جسدي خاص لتوظيف طاقته لهذه المهمة .

دور المعلمة

على المعلمة حين تخطط لاعداد الطعام أن تأخذ بالحسبان قيمته الغذائية ، وهكذا يعتاد الأطفال مذاق الطعام النافع لهم . كما أن من المناسب تعويد الأطفال على اعداد شطائرهم بأنفسهم ، بتوفير المواد اللازمة لذلك ، كالزبدة والمربى أو اللبنة أو الجبن الطري ، والسكاكين غير الحادة . وهذه العملية تفتح شهيتهم للطعام بالاضافة الى فائدتها في ضبط حركاتهم ، كما تخلق لديهم الشعور بالرضا عن الانجاز الذي حققوه .

وعلى المعلمة أن تستخدم هذه الأنشطة مع فئات صغيرة تتكون من 4 - 5 من البنات والصبيان . ومن الممكن إبقاء فئة واحدة طول فترة الاعداد ، والسماح للفئات الأخرى بالمراقبة فترة من الزمن ، ثم الالتحاق بأنشطة أخرى لافساح المجال لغيرها لأخذ مكانها وشهود اعداد الطعام فترة قصيرة ايضاً ، على أن تبقى المعلمة على رأس منضدة الطهي طول الوقت ضماناً لسلامة الأطفال وحرصاً على حسن سير العمل .

هذه بعض أنشطة اللعب ومواده التي رأينا إدراجها في هذا الفصل . وهناك أنشطة ومواد أخرى فضلنا إدراجها ضمن الأنشطة الفنية للتركيز على الخيال والابتكار

فيها ، مع أننا نؤمن بأن اللعب هو العنوان الأوسع لجميع أنشطة الطفولة المبكرة ، وأن الخيال الذي يولد الابتكار هو العنصر الأساسي فيها . كما أننا أفردنا فصلاً خاصاً للأنشطة البدنية للفت الانتباه الى التجهيزات التي تتطلبها ، وآخر لأنشطة الغناء والموسيقا والرقص لتوكيد أهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة .

الفصل الثالث

الأنشطة البدنية

تمهيد

إن تقديمات الأنشطة البدنية يمكن أن توفر في الأماكن المغلقة والمكشوفة على حد سواء . وأول ما يقال بشأن الأنشطة البدنية في مرحلة الطفولة المبكرة إن البرنامج الجيد يستبعد التنافس بين الأطفال . فحين يكتسب الطفل القدرة على ضبط حركاته الخاصة وتوازنه فإن أنشطته المفضلة تتمثل في تجريب مهارته وقوته إزاء القوى الخارجية ، كأن يقفز فوق جذع شجرة ، أو يتوازن على لوح ضيق ، أو يتسلق حبلاً أو يدفع عربة الى الأمام . والأطفال الذين يملكون قدرات متفاوتة يستطيعون استخدام الاجهزة نفسها بارتياح . ومن الضروري أحياناً إجراء ترتيبات خاصة للأطفال المعوقين ، تقتصر في الغالب على تعديلات طفيفة ، كأن يوضع لوح مائل (منحدر) بدلاً من الدرج للدخول الى منطقة اللعب .

إن الطفل يجد أساليب مختلفة لاستخدام جسمه . فهو يحدد تحدياته الخاصة حين يقرر الارتفاع الذي سيبلغه أثناء التسلق ، ويوظّف كل الطاقة التي يمتلكها في عمليات الجذب والدفع حين يتفاعل مع المواد والأجهزة ، ويتسلق الجدار ذي القضبان ، ثم يقفز منه الى الأرض ، ثم يندفع خلال القضبان مستخدماً عضلاته الكبيرة والدقيقة على السواء . وحين يتقدم التوافق الحسي العضلي ، والعضلي العضلي لديه يستطيع أن يتأرجح بطرق متعددة . وهو يزداد قوة من خلال تطوير تمريناته بصورة متدرجة .

أولاً ـ جوانب النمو

حين تتاح للطفل حرية استكشاف امكاناته ، يتكون لديه تدريجياً شعور بما يستطيع عمله ، وهذا يكسبه احتراماً متزايداً لنفسه . إنه يكتسب شعوراً بالانجاز حين يتمكن في النهاية من الوصول الى قمة جهاز التسلق . وينتابه شعور بالفرح حين ينظر

الى المشهد كله من عل . وحين يتمكن من التسلق الى القمة المرة تلو المرة يتكون عنده شعور بالثقة ، ويغدو مستعداً للقيام بانجازات جديدة . وهو يعبر عن رضاه بانتصاراته بأقوال منها : أنظروا ، أنا أستطيع الوقوف دون مساعدة . وهو يختبر قواه بمحاولة دفع جذوع الشجر (التي تستخدم للتدريبات البدنية في مدارس الصغار وحدائقهم) ، ويتملكه شعور بالقوة حين يدفع الجذع دفعة كبيرة ويجعله يتحرك .

ومما يجدر ذكره أن النشاط الجسمي يتيح مجالاً للتفريغ الانفعالي . فالطفل يحقق توازناً حين يطلق قوة ويستخدمها . وحين يمارس الأطفال بصورة جماعية أنشطة غير تنافسية ، فإنهم يحصلون على فرص للتفاعل بعضهم مع بعض ، وتقدير بعضهم بعضاً . وحين يتاح المجال للاطفال لاختيار الأنشطة التي يرغبون في ممارستها ، فإنهم يناوبون في العادة بين الأنشطة الخفيفة والمجهدة .

وهناك ملاحظة أخرى ، وهي أن النشاط البدني ليس مجرد تفريغ يومي للطاقة . فالحركة أساسية في كل جوانب التعلم . والأطفال يتصلون بعضهم ببعض بصورة لفظية وغير لفظية في آن معاً . إنهم ينغمسون في المحادثة حين يجمعون قواهم لدحرجة جذع شجرة ونقله الى مكان آخر . كما أن القفز والتسلق والركض تقود في الغالب الى أشكال ممتعة من اللعب التمثيلي .

ومع تفتح الخيال ، يصبح الحديث أكثر طلاقة . وحين تقوم هذه الأنشطة بدافع ذاتي يتسارع الكلام . كما تتسع المفردات حين يتفاعل الأطفال في الألعاب التمثيلية التي تتخذ شكل مغامرات .

إن الأطفال يتعلمون خصائص المكان عن طريق تكييف أنفسهم معه ، وعن طريق ادخال العلب بعضها في بعض ، وتجميع القطع بعضاً الى بعض لصنع قطار مثلاً . وهم يدركون الطول حين يشدون أجسامهم للوصول الى الأشياء ، والتسلق . وهم يرتبون البراميل المختلفة جنباً الى جنب بحسب حجومها .

كما أن الأطفال ينمون قوى الملاحظة لديهم أثناء جمعهم الأوراق والبذور والصخور ، وتأمل أشكال الغيوم المتغيرة . وهم يختبرون قوة الريح حين يركضون الى الامام والى الخلف ممسكين بقطعة من الورق مربوطة بخيط طويل (وهذا ما يسمونه بالطائرة الورقية) . وهم يتحسسون التراب حين يحفرون في الحديقة لزراعة النبات ، وينبهرون بحركة الديدان والحشرات . فرؤية النملة وهي تحبو فوق الأرض يمكن أن يشد انتباه الطفل فترة طويلة من الزمن .

ثانياً ـ التنظيم

إن التقديم الجيد للأنشطة البدنية يتمثل في وجود منطقة مكشوفة للعب ، وبذلك يحصل الأطفال على حرية الحركة من الداخل (المنطقة المغلقة) الى الخارج حين يسمح الجو بذلك . ومن الضروري أن تحوي المنطقة المكشوفة قسماً ظليلاً وآخر مشمساً ، وأن يكون فيها سطوح متنوعة ، كأن يكون بعض الأرض مكسواً بالعشب يركض فوقه الأطفال ويتدحرجون ، وبعضها مغطى ببساط إسفنجي توضع عليه أجهزة التسلق ، وبعضها مفروشاً بالاسفلت للألعاب ذات العجلات كالدراجات والسيارات . ومن المفيد أيضاً وجود جزء مغطى بالرمل ، وتجهيزات لاستخدام المياه . كما أن وجود ارتفاعات في الباحة يضفي عليها مسحة جمالية ، ويساعد على القيام بأشكال متعددة من التمرينات كالركض صعوداً ونزولاً والتدحرج الى الهضاب الصغيرة المكسوة بالعشب . ويساعد وجود حديقة صغيرة على القيام بأعمال الحفر والزرع والتسوية . ويمكن ترك مساحة صغيرة لخزن المواد والأجهزة المتحركة وترتيبها بعد الاستعمال .

ومن الطبيعي أن تخطط البرامج بحسب التسهيلات المتوافرة . ففي معظم المدن يقتصر القسم المكشوف على باحة صغيرة ، لذلك تتم أعمال البستنة باستخدام أصص الزهور أو الأوعية الصغيرة . ومهما كان الأمر ، يجب أن تبقى المنطقة المكشوفة نظيفة خالية مما قد يؤذي الأطفال .

ثالثاً ـ التجهيزات

هناك تجهيزات دائمة ، ثابتة ، قوية ، تتيح ممارسة أشكال متعددة من الأنشطة البدنية . وهذه الأنواع تؤدي وظيفة هامة حين يقل عدد المشرفين في المؤسسة . على أن من المرغوب فيه في مدارس الأطفال الصغار وجود أجهزة متحركة كالألواح ، والأحصنة الخشبية ، والبراميل ، وجذوع الشجر ، والحبال ، والسلالم ، والبكرات ، وهذه الأجهزة تتيح المجال للعب الابتكاري . كما أن الصناديق الخشبية الثقيلة وعلب الكرتون المقوى الضخمة تجعل اللعب أكثر إثارة . ويمكن للمعلم (أو المعلمة) أو الأطفال ترتيب هذه المواد وإعادة ترتيبها بشكل يزيد في التحديات كلما تقدم الأطفال في النمو .

وهناك أنواع من الألعاب ذات عجلات للأطفال . فوجود قاطرة على سبيل المثال يوفر للأطفال أنشطة بدنية كثيرة من خلال تحميلها (بالبضائع) وتفريغها واستخدامها في اللعب التمثيلي . أما إذا كان المكان ضيقاً ، فإن وجود الدراجات والسيارات يمكن أن يكون خطراً ، كما يمكن أن يؤدي الى الاخلال بالألعاب الأخرى .

وربما كانت الأرجوحة أكثر الأجهزة خطراً في المنطقة المكشوفة . والواقع أنه لا يوجد مكان للارجوحة التقليدية في باحة الأطفال الصغار . فالأطفال لا يستطيعون أن يفهموا أن الأرجوحة حين تندفع بعيداً الى الامام فإنها ستعود بعيداً الى الخلف أيضاً ، كما انهم لا يستطيعون تقدير القوة التي تنطلق بها . صحيح أن الأطفال يستمتعون بحركة التأرجح ، وهي ذات قيمة لهم في تعلم كيفية الحركة في الفضاء ، ولكن دولاباً (عجلة) من المطاط يربط بحبل الى عمود قوي ثابت ينشأ خصيصا لذلك ، أو إلى شجرة يمكن أن يؤدي الوظيفة نفسها .

وحين يرغب الأطفال في اللعب بالأجهزة المتحركة كالنواس (وهو قضيب خشبي أو معدني ينتهي طرفاه بمقعدين صغيرين ويرتكز في منتصفه على قضيب عمودي مثبت في الأرض ، وهكذا يستطيع الطفلان الجالسان في الطرفين النوسان صعوداً وهبوطاً) أو الحصان أو اللوح أو الزلاقة أو جذع الشجرة ، فإن من السهل تركيب هذه الأجهزة بالاستناد الى المواد التي تحتفظ بها المدرسة .

وهناك القطع الكبيرة المجوّفة التي تستخدم عادة خارج الصف ، ومن الممكن استخدامها داخل الصف من آن لآخر بالرغم من أنها تحتاج الى مكان واسع لأنها تتيح فرصاً عديدة للعب . فالأطفال يجربون تحريكها وحملها والقفز من فوقها ، كما يستخدمونها أحياناً في اللعب التمثيلي لأنها تمكنهم من تشكيل أبنية كبيرة بسرعة وبجهد قليل (Lindberg and Swedlow 1980) .

إن وجود شبكة من الحبال للقفز تمكن الأطفال من استخدام جميع عضلات جسومهم . ونظراً لأنها قوية ، فإن الأطفال يعتمدون عليها لحمل وزنهم ، ومع ذلك فإن ارتجاجها يوفر لهم نوعاً من المخاطر التي يحتاجون اليها للتكيف .

وقد عمد المهندسون المعماريون في السنوات الأخيرة الى إبداع تصميمات جديدة لباحات لعب الأطفال باستخدام أنواع متعددة من المواد كالسيارات العتيقة والزوارق والباصات ، وهذه التجهيزات توفر الوسط المساعد على القيام بالأنشطة البدنية واللعب التمثيلي . ومن الضروري العناية بنظافة هذه التجهيزات وإبقاؤها في حالة جيدة .

ومن التجهيزات المفضلة لدى الأطفال الصغار الكرات . لذلك كان على المدرسة أن توفر كرات من مختلف الأحجام ، فالصغيرة منها يمكن أن يلتقطها الطفل بيد واحدة ويلعب بها بسهولة ، أما الكبيرة فهي تضطره الى استخدام كلتا اليدين وبذل قدر من الجهد للسيطرة عليها . وحين تتنوع ألوان الكرات ومادتها فإن ذلك يؤدي الى حدوث خبرات إضافية لديه .

وحين تشمل التجهيزات على الرفوش أو المجارف ، فإن هذه الأدوات يجب أن تكون صغيرة تناسب حجم الطفل ، وأن تكون متينة وغير قابلة للصدأ لأنها تستخدم في اللعب بالثلج كما تستخدم في اللعب بالرمل أو في التنظيف (لتنبرغ وسويدلو) .

رابعاً ـ دور المعلم

إذا كان المعلم قانعاً بأهمية الأنشطة البدنية في نمو الطفل ، ويرى أن باحة اللعب تمثل امتداداً للصف ، فإنه يحتاج الى القيام بتخطيط جيد ، والتخطيط يتطلب الملاحظة . ومن هنا فإن المعلم يجب أن يفكر بحاجات الأطفال قبل أن يحدد نوع الأجهزة التي سيضعها في متناولهم ، والقسم الذي سيستخدمه من الباحة . ومن الضروري ان تكون مشاركته في الأنشطة الخارجية مماثلة للمشاركة التي يقوم بها داخل الصف . ولنقل بالمناسبة أن باحة اللعب ليست مكاناً يجتمع فيه المعلمون (أو المعلمات) للاستراحة وتبادل الاحاديث . فالمعلم مسؤول عن سلامة الأطفال في الباحة عن طريق مراقبة وضع التجهيزات ، وكيفية لعب الأطفال بها .

وهناك ملاحظة بشأن اللباس ، فمن واجب المعلم أن يتأكد قبل خروج الأطفال الى الباحة من أن الاطفال يرتدون ما يناسب الجو والأنشطة التي يتوقع منهم الانغماس فيها هناك . وهذه العملية تفيد في المحافظة على صحة الأطفال وتسهيل نشاطهم من جهة ، وتعوّدهم على مهارات ارتداء المعاطف وتزريرها ، ولبس القبعات والقفازات حين يتطلب الأمر ذلك ، من جهة أخرى . وهذه المهارات ضرورية لتنمية الاستقلال لدى الأطفال .

الفصل الرابع

الفن والابداع

تمهيد

يلقى الابداع من الاهتمام في العصر الحديث أكثر مما لقيه في أي عصر مضى . فالالحاح يتزايد على التقدم ، والتقدم يرتبط بدوره بما يجدُّ من اختراعات ، وما يظهر من اتجاهات تفضي بدورها الى المزيد من التجديد .

وقد يتساءل البعض عما إذا كان الابداع مقصوراً على فئة معينة أو محدوداً بمجال متميز . والواقع أن هناك ملاحظتين بهذا الصدد :

أولاهما ، أن الابداع لا يقتصر على العباقرة . فمعظم الأفراد قادرون على الابداع إذا ما توافرت لهم الظروف المناسبة .

والثانية ، أن الإبداع يتجلى في جميع جوانب الفاعلية البشرية ، في الحياكة والبناء والنجارة والعلم ، كما هي الحال في الأدب والفن (عاقل 79) .

على أنه ينظر للفن بعامة على أنه مجال خصب لتعلم عادات الابداع وتعليمها . ويتوقع البعض لهذه العادات المتعلقة بمجال الفن أن تنتقل الى المجالات الأخرى وتصبح فعالة مؤثرة فيها .

وإذا كان الفن مجالاً خصباً لتعليم عادات الابداع ، فمتى يجب البدء بهذا التعليم ؟ وكيف يتم ذلك ؟

بداية تعليم الفن

يبدو أن مسألة العمر الذي يبدأ فيه تعليم الفن ، لم تعد موضوع نقاش منذ زمن طويل . فقد بينت الدراسات النفسية والتربوية في العقود الخمسة الأخيرة أن الخبرة الفنية أساسية للطفل الصغير ، لأنه قبل أن يستطيع النطق بشكل صحيح ، ويتمكن

من الكتابة ، يعبر عن كثير من مشاعره وأفكاره من خلال الفن .

إن التذوق الفني يظهر بشكل مبكر لدى الأطفال ، كما يقول هيوز Hughes ، فهم ينجذبون منذ الأشهر الأولى للأشياء البراقة والألوان الحارة ، ويطربون لسماع الغناء والموسيقا ، ويهتزون للايقاع . وابتداء من السنة الثانية يسر الأطفال بمشاهدة روائع الطبيعة كالسماء والأشجار والأزهار وغناء الطيور ، وينفرون من الأصوات العالية والطعوم والرائحة الكريهة . . . . كما أن اهتمامات الطفل الفنية أسرع الى الظهور والنمو من اهتماماتهم الفكرية والخلقية . فالطفل يستجيب للمربي إذا قال له أن العمل قبيح أكثر مما يستجيب إذا ذكر له أن العمل غير صالح من الناحية الخلقية ، أو إذا شرح له الأسباب المنطقية لذلك (Hughes 1948) .

ومما يلفت النظر أن الأطفال الصغار حين يبدؤون ممارسة النشاط الفني ، لا يبدون اهتماماً بتمثيل شيء معين من خلال هذا النشاط ، بل يركزون انتباههم بالدرجة الأولى على معالجة المادة التي يستخدمونها كأقلام التلوين أو الدهان أو الصلصال . إنهم يمضون وقتاً طويلاً على سبيل المثال في وضع الدهان على ورقة كبيرة بيضاء ، أو في الخربشة بمجموعة جديدة من أقلام التلوين ، مجربين هذه المواد ومحاولين معرفة ما ينتج عن هذه المعالجة . على أنهم ، في خطوة تالية ، يبدؤون تعرف بعض الأشكال فيما أنتجوه ، وهذا يحدث بعد العمل لا قبله . فهم لا يخططون سلفاً ما يقومون بصنعه ، ولكنهم أثناء العمل في الدهان مثلاً يميزون في عملهم أشياء متعددة كالفيل أو البيت أو أشياء أخرى . وفي خطوة ثالثة ينتقل الأطفال الى تقرير ما سيعملون بصورة مسبقة ، على أن هذه المرحلة تتطلب قدراً كبيراً من الخبرة والنمو ، وقضاء وقت طويل في التجريب قبل أن تتضح معالم الأشياء التي يريد الأطفال تمثيلها . ومن الطبيعي أن تبقى بعض الأعمال مجردة في جميع الأعمار .

وقد أيدت أبحاث بياجه ، وتفسيرات أعوانه بصددها ، مرور النشاط الفني للأطفال بمراحل متعددة . وبحسب هذه التفسيرات « يتخذ النشاط في الفترة الأولى ما بين 2 ـ 3 سنوات شكل الخربشة ، وفي الفترة الثانية بين 3 ـ 4 سنوات يبدأ الأطفال رسم بعض الأشكال الظاهرية ، وفي الفترة الثالثة بين 4 ـ 7 سنوات ينتقل الأطفال أخيراً الى نوع من الفن التمثيلي . فمن الضروري نمو بعض المفاهيم مثل الحجم والشكل والزمان والمكان واللون ، والوصول الى مستوى متقدم من المهارة الجسدية في معالجة مادة ما ، قبل أن يصبح الفن التمثيلي ممكناً . . . . » (Mc Carthy 1980) . ولا يعني ذلك بالطبع أن الفن التمثيلي يشكل هدفاً ضرورياً للنشاط الفني ، فالفن

بصفته تعبيراً عن الذات يرتدي أهمية خاصة بغض النظر عن الشكل الذي يتخذه والمرحلة التي يظهر فيها .

ولما كان الفن يظهر بصورة مبكرة ويجتاز مراحل متعددة في سنوات ما قبل المدرسة ، كان من الضروري أن يبدأ تعليم الفن في هذه السنوات أيضاً . فالتعليم المبكر للفن يؤدي وظائف عديدة منها :

1 ـ إن الخبرات الفنية تعطي مرتكزات للنمو بأوسع معانيه ، ومن ذلك النمو الحركي العام والخاص ، والنمو الحسي ، ونمو الخيال .

2 ـ تساعد الخبرات الفنية المبكرة على الاستقرار العاطفي . فالاتصال الهادىء بين النفس والخبرة الفنية هو في الغالب تعزيز خاص لادراك الذات . وقد يكون محطة في منتصف الطريق بين الكلام عن الذات والكتابة عنها .

3 ـ يمكن للفعاليات الفنية أن تكون وسيلة أساسية لفهم الخبرة وإعطاء معنى للعالم (1976 Lancaster) .

4 ـ إن النشاط الفني يقدم فرصاً عديدة لتعليم عادات الابداع . ولكن هذه الفرص تتوقف بصورة أساسية على كيفية تعليم الموضوع ، وعلى المواقف التي يتخذها المعلم ، (عاقل 1979) .

وهذه الملاحظة على درجة كبيرة من الأهمية . فقد بينت دراسات عديدة أن كيفية تدريس الفن ومواقف المعلم خلال هذا التدريس يمكن أن تؤدي الى عكس النتائج المرجوة .

يقول هيوز : « يظل الذوق الفني نامياً لدى الطفل حتى سن الخامسة ، ثم يتراجع . . . . وقد وضع العلماء تفسيرات عديدة لهذه الظاهرة ، منها أن الأطفال يكبرون في وسط لا يعير اهتماماً كبيراً للنواحي الفنية ، ومنها أن الأطفال يضطرون تحت ضغط الحياة العملية الى الابتعاد عن الخيال والانصياع لمتطلبات الحياة ، ومنها أخيراً أن التربية الفنية التي يحصلون عليها في المدرسة في دروس الرسم وغيرها تربية محدودة تؤدي الى عكس ما تهدف اليه . ومهما كان السبب فإن المدرسة تتحمل مسؤولية كبرى في تراجع التذوق الفني عند أطفالها . . . . » (1948 Hughes) .

ويرى جون غووان Gowan وتورنس Torrance ان سنوات ما قبل المدرسة تتسم بالابداع . وحين يدخل الطفل المدرسة الابتدائية فإن عالم الحقائق يتأكد له أكثر من ذي قبل عن طريق المعلم وعملية التعليم ، وهكذا ينحدر نمو الابداع باستثناء بعض

الأطفال القلائل الذين يستطيعون التكيف مع ضغوط المدرسة (عاقل 1983) .

وهناك قصيدة رائعة لهيلين بكلي Helen Buckley تصف معاناة طفل صغير خلال تعليم الفن في مدرسة تقليدية ، تؤيد هذه الملاحظات وتعبر عنها أجمل تعبير تقول القصيدة :

« ذات صباح ، قالت المعلمة
« سنرسم اليوم صورة »
قال الصبي الصغير لنفسه : « حسناً » .
كان الصبي يحب الرسم
وكان يستطيع أن يرسم أنواعاً كثيرة من الصور:
أسوداً ونموراً ،
دجاجات وبقرات ،
قطارات ومراكب .
فأخرج علبة أقلامه الملونة
وابتدأ الرسم .

ولكن المعلمة قالت انتظروا
لم يحن الوقت للابتداء بعد
وانتظرت حتى استعد جميع الأطفال .
قالت المعلمة : « الآن سنرسم أزهاراً » .
قال الصبي الصغير لنفسه : « حسناً »
كان يحب رسم الأزهار
وراح يرسم أزهاراً جميلة
بأقلامه الملونة الوردية والبرتقالية والزرقاء
ولكن المعلمة قالت : « أنتظروا
سأريكم كيف تعملون ذلك »
ورسمت زهرة على اللوح الأسود
بلون وردي وسويق أخضر
وقالت : « هكذا يمكنكم أن تبدؤوا الآن » .
نظر الصبي الصغير الى زهرة المعلمة ،
ثم نظر الى زهرته ،
ورأى أنه يحب زهرته أكثر من زهرة المعلمة ،

ولكنه لم يقل ذلك،
بل قلب ورقته على الوجه الآخر
ورسم زهرة كزهرة المعلمة
بلون وردي وسويق أخضر .
ولم تمض إلا فترة قصيرة ،
حتى تعلم الصبي الصغير أن ينتظر ،
وأن يراقب ،
ويصنع الأشياء كما تصنعها المعلمة تماماً .
ولم تمض إلا فترة قصيرة ،
حتى لم يعد الصبي الصغير يصنع شيئاً خاصاً به » . (Mc Carthy) .

إن ما يميز الانسان المبدع ـ على ما يبدو ـ هو الغياب النسبي للكبت والكف بوصفهما آليتين لضبط الاندفاع والتخيل . فالكبت يعمل ضد الفاعلية الخلاقة لأنه يمنع عن الفرد الكثير من وجوه خبرته ، (عاقل 1979) .

ومن المعترف به أن أحسن الأعمال الفنية ينتج بصورة رئيسية عن اللاشعور ، وأن هذا الابداع يحتاج فيما بعد الى مراجعة منظمة وتفكير عميق . إلا أن هذه العملية عملية لاحقة منفصلة عن الابداع ذاته .

وإذا أردنا نقل هذا المبدأ الى تعليم الفنون في المدرسة ، وجب أن يهيء المعلم في دروس الفنون الظروف التي تسمح للتلاميذ بالتعبير العفوي عن مشاعرهم ، دون أن يعيق ذلك أي عائق . فحين يطلب المعلم من التلاميذ رسم شيء ما مثلا ، عليه أن يترك لهم حرية اختيار الموضوع وطريقة أدائه ، دون أن يكبلهم بعوائق تقنية كصحة الرسم ومناسبة المواد والألوان(Hughes) .

تقول قصيدة هيلين بكلي بصدد تجربة لاحقة مر بها الصبي الصغير نفسه :
« وحدث فيما بعد ،
ان الصبي الصغير وأسرته ،
انتقلوا الى بيت آخر ، في مدينة أخرى
وأرسل الصبي الصغير الى مدرسة جديدة .
وفي اليوم الأول في هذه المدرسة
قالت المعلمة : « سنرسم اليوم صورة »
« حسناً » ، قال الصبي الصغير ،

وانتظر المعلمة لتقول له ما يصنع
ولكن المعلمة لم تقل شيئاً
وراحت تتجول في غرفة الصف .

حين وصلت المعلمة الى الصبي الصغير ،
قالت له : « ألا تريد أن ترسم صورة ؟ »
بلى قال الصبي ، « ولكن ما الذي سنرسمه ؟ »
قالت المعلمة : « لا أعرف حتى ترسمه أنت »
قال الصبي الصغير : « وماذا أرسم ؟ »
قالت المعلمة : « أية صورة تريد »
« وبأي لون أريد ؟ » سأل الصبي
أجابت المعلمة : « نعم بأي لون تريد
فإذا ما رسم الجميع الصورة نفسها
واستخدموا الألوان نفسها ،
فكيف لي أن أعرف من رسم هذه الصورة ، ومن رسم تلك ؟
وكيف لي أن أميز صورة كل واحد عن الآخر ؟ »
« صحيح » قال الصبي الصغير ،
وراح يرسم على هواه ،
يرسم زهوراً وردية وبرتقالية وزرقاء
لقد أحب الصبي الصغير المدرسة الجديدة ،
وأبدع فيها أجمل الرسوم » (Mc Marthy) .

فالنقطة التي يجري تأكيدها والإلحاح عليها هنا تتمثل في إتاحة حرية الاختيار للاطفال ، والسماح لهم باستخدام المواد بطريقتهم الخاصة ، وبحسب سرعتهم الخاصة . « إن العمل الفني للاطفال يجب ألا يخضع لأية معايير سواء أكان ذلك في الرسم بالأقلام أو الحكك (الطباشير) ، أو التلوين بالفرشاة أو الاصابع ، أو اللصق ، أم في التشكيل بالصلصال وغيره . . . . وهذا يتضمن أيضاً السماح للاطفال بالجلوس أو الوقوف أو المشي أو الاستلقاء ، أو الحديث أثناء العمل » (Mc Carthy) . لندع الأطفال يبتكرون ما يريدون ابتكاره ، ولنتجنب طبع فنهم وفقاً لأفكار مسبقة . وصحيح أن الأطفال قد لا يعطون نتائج ملموسة ولا سيما حين يتعاملون مع مادة جديدة . كأن يفتتوا الصلصال ويرموا به أرضاً ، أو يعملوا المقص في القماش أو الورق دون هدف . « ولكن المعلمة تستطيع تقديم بعض المقترحات كصنع غلاف للدفتر الذي

يكتبون فيه ، أو غطاء لعلبة الحكك الملون الخ أو سرد بعض القصص ليختار منها الأطفال موضوعات لعملهم الفني ، أو عرض بعض المواد الطبيعية والمصنوعة على طاولات الاهتمام (Lancaster) .

فالهدف الاساسي في هذه الدروس يجب أن يكون تشجيع الابتكار لا إظهار الاخطاء التقنية . وليس معنى هذا إهمال المهارة التقنية فهذه هامة أيضاً . ولكن الملاحظ أن الأطفال يحرزون فيها تقدماً كبيراً ، حتى بدون تعليم مباشر ، إذا ما كان عملهم نابعاً عن اهتمام أو عاطفة قوية . « على كل يستطيع المعلم تعليم المهارة التقنية بشكل مباشر في دروس خاصة على ألا يبدأ ذلك في وقت مبكر ، بل ينتظر ظهور الحاجة عند الأطفال لمثل هذا التعليم حين يقومون بمحاولاتهم الابتكارية » (Hughes) .

عوامل تساعد في تنمية الابتكار الفني

هناك قضية لا يمكن إغفالها في تخطيط خبرات الأطفال ، وهي تتمثل في أن ما ينجز في تربية الطفولة المبكرة يتأثر الى حد بعيد بأسلوب تشكيل المكان والأثاث والتجهيزات . وهكذا فإن على المعنيين بهذه المرحلة أن يركزوا اهتمامهم على كيفية ترتيب الوسط بحيث يحققون أهدافهم على النحو الأفضل . فالتنظيم غير المناسب قد يؤدي الى إحباط أفضل المقاصد .

هناك حل لتنظيم المكان حاز على قبول واسع كما ذكرنا فيما سبق ، وهو يتمثل في مفهوم الزوايا أو ما يسميه البعض بالمراكز . وتعني هذه المقاربة أن توزع الباحات والصفوف الى مناطق يختص كل منها بأحد الأنشطة . وهكذا فإن العديد من المدارس أصبحت تضم زوايا للكتب وأخرى للحياة المنزلية وألعاب التركيب والعلوم والموسيقا والفنون وغيرها . ومن الممكن استخدام القواطع والرفوف وأساليب أخرى للفصل بين الزوايا المختلفة (Lancaster) و(Mc Carthy) .

وحين نأتي الى زاوية الفنون نرى أن هذه الزاوية يمكن أن تمثل مكاناً للمتعة والتعبير الخلاق والتعلم ، كما تشكل مجالاً لنمو الثقة بالنفس وتقدير الذات . على أن التنظيم والتخطيط الجيدين ضروريان أيضاً لنجاحها . فمن الضروري كما تذكر مكارثي « أن تحتوي هذه الزاوية على مقاعد وطاولات ومساند (للرسم) ملائمة لحجم الأطفال . ومن الضروري كذلك أن تتوافر فيها فسحة مناسبة ليجلس الأطفال على الأرض ويؤدوا نشاطهم هناك . ويمكن فرش الأرض بالصحف أو البلاستيك لحمايتها من الألوان والصمغ ، لذلك كان توفير قدر كبير ومتجدد من الصحف يسهل العمل على المعلم والأطفال في آن واحد . ويفضل أن يخصص جوار النوافذ موقعاً لهذه الزاوية

لينعم الأطفال بالاضاءة الطبيعية ، ويجب أن يتم ترتيب المواد فيها بوضوح بحيث تكون في متناول الأطفال ، (Mc Carthy) .

ومما يجدر التنبيه اليه في هذه المرحلة من العمر التي تتصف بعدم نمو العضلات الدقيقة ، أن الأطفال يستخدمون العضلات الكبيرة لأداء أعمال تتكفل بها عضلات أصغر حجماً لدى نموها فيما بعد ، كالضرب بالفرشاة على سبيل المثال . لذلك نراهم يحتاجون الى أمكنة واسعة للعمل ، وقطع كبيرة من الورق . والقاعدة الذهبية في هذا المجال تنص على أنه كلما صغر سن الطفل ، كبر حجم الورقة التي يحتاج اليها في الرسم والتلوين .

وبالرغم من القاعدة المتمثلة في عدم التدخل في النشاط الفني للأطفال ، فإن المدرسة تستطيع أن تساعد في تنويع هذا النشاط وزيادة فرص توصل الأطفال الى بعض الاكتشافات من خلاله ، وذلك عن طريق تزويد زاوية الفنون بمواد متنوعة ، كتلك التي اقترحتها الحكومة الفدرالية في الولايات المتحدة الامريكية في برنامج « البداية المتقدمة Head Start » الذي تشرف عليه ، والتي تحتوي فيما تحتويه على :

أسلاك ، خرز ، أصداف ، أقلام تلوين ، مساحيق ملونة ، عجلات ، مفاتيح ، ملاعق ، صحون ، فناجين ، علب وزجاجات من حجوم مختلفة ومواد غير قابلة للكسر ، ورق ملون ، ورق زجاج ، صلصال ، قطع من السجاد ، قطع من القماش ، خيوط قطنية وصوفية ، أكياس ورقية ، حبوب متنوعة ، ورق المنيوم ، قطع من الورق المقوى (الكرتون) ، صحف ، مجلات مصورة ، صور ، شرائط متنوعة ، صواني صغيرة ، مسامير ، قطع من الاسفنج ، مقصات ، لفائف للشعر ، عصي صغيرة ، أزرار ، شموع ، رمل ، حبل ، ساعات قديمة ، مجوهرات قديمة ، قطع صغيرة ، مشاجب للثياب ، قش ، زهور صناعية . . . . وغيرها .

وجدير بالذكر أن الأهل يستطيعون المساعدة في توفير هذه المواد (Mc Carthy) .

وهناك قضية أخرى يحسن التذكير بها . فبالرغم من أننا لا نرغب في أن تكون المعززات الاجتماعية الدافع الوحيد للاطفال لأن يمارسوا الأنشطة الفنية ، فمن الصعوبة بمكان عدم استغلال الفرص السانحة لتعزيز الشعور بالذات لدى الطفل عن طريق امتداح عمله . وهذا مفيد بصورة خاصة للأطفال الذين تنقصهم الثقة بأنفسهم .

ومن الأساليب الجيدة في التعزيز الاجتماعي أن يعلق المربي على العمل الفني للطفل كأن يقول له : اني احب الألوان التي وضعتها في هذه الصورة ، أو لقد فعلت أشياء جميلة بالصلصال اليوم . أو أن يطلب منه التحدث عن عمله ، كأن يقول له :

أرني الألوان التي استعملتها في الصورة .

هذه الأساليب تشعر الطفل بأن المربي يهتم بعمله ، ويعترف بقيمته . وحين يبدي المربي حماسة إزاء الابداع الفني تنتقل الحماسة الى الأطفال ، وتجعلهم يتنافسون للاتيان بأشياء لم يسبقوا اليها .

الفصل الخامس

المواد والأنشطة الفنية

تمهيد

إن جميع تجهيزات اللعب في المدرسة ما قبل الابتدائية تشجع النشاط الفني لدى الأطفال . وقد رأينا أن الأطفال يحاولون وضع تصميمات جديدة عن طريق قطع البناء . وهم يتحدون الجاذبية ويبنون أبنية عالية بها ، ثم يتركون الابنية تتداعى من تلقاء نفسها ، أو يوجهون اليها ضربة خفيفة ويسقطونها ليبنوها من جديد . وهذه المحاولات ، وهذا التحدي ، تعد مظهراً هاماً من مظاهر الابداع .

كما أن اللعب بالرمل يمكن أن يعد نشاطاً فنياً . فالأطفال يستطيعون انتاج اختراعات لا متناهية عن طريق اللعب بالرمل . وهم يستخدمون أخيلتهم لصنع طرقات وهضاب وسفوح ، ويخططون نماذج على الرمل .

والشيء نفسه يمكن أن يقال عن اللعب التمثيلي في زاوية المنزل ، أو اللعب بالماء أو بإعداد الطعام .

على أن هناك مواداً أكثر مرونة من غيرها للتعبير عن الذات ، وأكثر قدرة على التأثير في الآخرين . وهذه المواد والأنشطة التي تعتمد عليها ستكون موضوع هذا الفصل .

أولا ـ التشكيل بالصلصال والمعجون

يحب الأطفال معالجة المواد السلسة عن طريق ضغطها ودفعها وجلدها وعصرها الخ . وهناك العديد من هذه المواد مثل الصلصال والنشارة ، والشمع ، والرمل ، وعجينة الورق الخ . . . على أن مادتي الصلصال Clay والمعجون Dough يمثلان أكثر المواد المصنعة استخداماً في مؤسسات تربية الطفولة المبكرة .

إن صنع قطع الطين يعد شكلاً قديماً جداً من أشكال اللعب . فالطين يحافظ على شكله حين يتصلب . وحين يكون وحلاً يمكن أن يعجن ويصب بالقالب وبدونه في أشكال كثيرة . وقد يكتفي الطفل بغمس يديه فيه ، والنظر اليه وهو يقطر بين أصابعه .

ومن الملاحظ أن الأطفال يحبون الحفر في الأرض الرطبة حين يزرعون البذور أو النباتات الصغيرة ، وقد يتنبهون الى أن خلط التراب بالماء يعطيه قواماً رخواً .

وهناك مؤسسات تسمح للأطفال بحفر الأرض بأنفسهم واستخراج الطينة التي يستخدمونها في لعبهم . وهكذا يحصل الأطفال على نوعين من الخبرات : خبرات حفر التراب واستخراجه ، وخبرات خلطه بالماء وتشكيل الطين على النحو المرغوب فيه . وحين تتاح للأطفال الفرص لصنع أشياء عديدة يصبح من الأسهل عليهم فهم الحقيقة المتمثلة في أن قطع الطوب والقرميد والأوعية والأصص تصنع كلها من هذه المادة فالكثير من الأدوات التي نستخدمها تصنع من الفخار (لندبرغ وسويدلو) .

جوانب النمو

إن الصلصال وسيلة تربوية جيدة . فمجرد الانغماس في معالجته يشكل خبرة مثيرة للطفل . ومن الممكن استخدامه في صنع الأشكال المختلفة بحركات بسيطة كالضغط والجذب والعصر وغيرها . وهو طيع جداً ، ولكنه حين يجف يتخذ شكلاً ثابتاً . وهو مادة ذات أبعاد ثلاثة يمكن بواسطتها صنع أشياء يستطيع الطفل حملها والنظر اليها . كما أن هناك احتكاكاً مباشراً بين الطفل والمادة حين يبتكر الاشكال ، وهكذا يحس الطفل الجهود التي يبذلها أثناء عملية التوافق بين عضلات كتفيه وذراعيه ويديه وأصابعه ، ويكتسب شعوراً بالقوة والكفاءة . وحين يقوم الطفل بالعصر والدفع والجذب يكتسب قدرة على الضبط ، كما أنه يتعلم نوعاً مختلفاً من الضبط حين يضع لمسات رقيقة على المادة لاكسابها الشكل المطلوب .

ولا بد من القول أن العمل مع الصلصال يفيد أحياناً في تفريغ المشاعر العدوانية التي يعاني منها الطفل نتيجة ضعفه أو خيبته إزاء الذين يحيطون به . فعن طريق المعاملة العنيفة لهذه المادة تخف دوافعه العدوانية ، وقد تهدأ كلياً . وتظهر فائدة الصلصال على نحو أكبر من خلال مساعدته الطفل على توضيح المفاهيم والاشكال ، كالشكل المسطح أو الاسطواني أو الكروي . إن الطفل يستطيع أن يغير شكل الصلصال فيجعله طويلاً رفيعاً ، أو قصيراً غليظاً ؛ ويمكنه أن يضيف اليه أو يحذف منه . وهو يستطيع أن يحدث هذه التأثيرات بيده المجردة أو بأدوات إضافية .

والأمر نفسه يصدق على المعجون Dough . فالمعجون مادة واقعية الى حد بعيد ، وهي تساعد على قيام أشكال متعددة من اللعب التمثيلي ، وتتيح فرصاً كثيرة للابداع

والخيال . وحين يكون المعجون حسن الصنع فإنه لا يلتصق باليدين ، لذلك نرى الأطفال الذين يخشون الاتساخ بالصلصال يقبلون على المعجون . وهو مرن يمكن تشكيله بسرعة . أضف إلى ذلك أنه يقدَّم بألوان جميلة زاهية ، وهذا يساعد على صنع أشياء رائعة ومتنوعة به .

ومن فوائد اللعب بالمعجون أنه يؤدي غالباً الى التفاعل الاجتماعي ، لأن الأطفال يتحدثون أثناء لعبهم بالمعجون ، عن خبرات الطبخ والترتيب المتعلقة بالحياة المنزلية ، وعن خبراتهم في محيطهم من خلال تشكيل الخضار والثمار والحيوانات والمعالم البارزة فيه . كما يستطيعون تشكيل الحروف والأرقام . وقد يخترعون رموزاً وأشكالاً تزيينية باستخدام قوالب الحلوى أو أدوات الطعام وغيرها .

التنظيم

يمكن استخدام الصلصال داخل الصف وخارجه . ولتسهيل عملية التنظيف بعد أنشطة التشكيل بالصلصال والمعجون تفضل ممارستها بقرب مغسلة أو تمديدات للمياه . ومن المرغوب فيه توفير منضدة ذات سطح من الميكا سهل التنظيف توضع عليها المواد ويجري اللعب في حدودها . ومن الضروري الاحتفاظ بقطع من الاسفنج قرب المنضدة والمغسلة ليقوم الأطفال بعملية التنظيف . وإذا لم تتوافر للصف منضدة مناسبة يمكن استخدام لوح أو ألواح تؤدي الغرض نفسه . وحين ينتهي الأطفال من اللعب ، يستحسن رص الصلصال على شكل كرات بحجم البرتقالة ، وخزنه في وعاء أو علبة مغطاة بصورة محكمة . وهكذا يحافظ على رطوبته ، ويمكن استخدامه المرة بعد المرة .

ثانياً ـ اللعب بالخشب

للاطفال خبرات متنوعة بالخشب ، وهم يحصلون على أشكال متعددة من التعلم عن طريق هذه المادة . على أن العديد من المعلمين (ولا سيما المعلمات) يهملونها لحرصهم على سلامة الأطفال ، وعدم خبرتهم بالادوات المستخدمة معها . وقد ينزعج بعضهم من الأصوات التي تصدرها هذه الأدوات .

وجدير بالذكر أن الأطفال يستمتعون بسماع الأصوات التي يصدرونها حين يطرقون بالمطرقة . وهذا العمل يفرغ طاقاتهم المخزونة التي يمكن أن تعبر عن نفسها بطرق غير مقبولة إذا لم تجد لها سبيلاً يحظى بالموافقة ؛ والضجة التي يحدثونها في المشغل ضجة مشروعة .

إن ضبط أدوات العمل بالخشب يتطلب جهداً وتركيزاً كبيرين من الطفل . وحين تستخدم أدوات من نوع جيد فإن الطفل يسر سروراً بالغاً بالتحكم فيها . ومن هنا

ينبغي إتاحة الفرصة للاطفال للتحكم بالأدوات بمفردهم ، فهذا التحكم ينمي السلوك المستقل لديهم . إنهم يختبرون قواهم حين ينهالون بالمطارق . وحين يصبح الطفل أكثر مهارة باستخدام المطرقة ، تصبح المطرقة امتداداً ليده ، ووسيلة للتعبير عن إيقاعه الداخلي . وهكذا يتفتح خياله الى أبعد الحدود وتصبح قطعة الخشب طائرة أو قفصاً للعصفور أو بيتاً للعبة . وحين يمتنع الكبار عن فرض معاييرهم التي تقول إن عمل الخشب من اختصاص الذكور دون الاناث ، فإن الأطفال من كلا الجنسين يمكن أن يستفيدوا من مشغل الصف .

ونود أن نذكر هنا بأن للخشب قيمة جمالية كبيرة ، وهو من وسائل التعبير الفني . أضف إلى ذلك أن الطفل حين يعمل بالخشب ، يرى نسيج الخشب ببصره ويمسه بيديه ويشم رائحة النشارة ، ويلمس سطحه الناعم بعد علاجه بالورق المسنفر ، ويلاحظ الفرق بين الخشب الخام والخشب الناعم الملمس (لندبرغ وسويدلو) .

إن عمل الخشب يتيح فرصاً عديدة للخبرات العملية . وهو مجال يستخدم الاطفال فيه عضلاتهم وعظامهم وأعصابهم ، فالطفل يستخدم جميع أجزاء جسمه ، وعضلاته الكبيرة والدقيقة وقوته الجسدية حين يحاول التغلب على مقاومة الخشب .

وحين يقوم الطفل بنشر الخشب ، فإنه يتعلم بعض الاسس الرياضية . إنه يتعلم القسمة ، على سبيل المثال ، حين يقطع لوحاً إلى أجزاء ، والجمع حين يجمع عدة قطع معاً بالمسامير أو الغراء . كما أن الطفل يفرز المسامير ويصنفها الى طويلة وقصيرة ، وغليظة ودقيقة ، ويضع كل مجموعة في علبة خاصة بها . وهو يقيس ثخن قطعة الخشب لمعرفة طول المسمار الذي يحتاج اليه ، وهكذا يتعلم علاقات المساواة . . . .

ويجب أن نضيف الى ذلك أن الأطفال يوسعون مفرداتهم حين يتحدثون عن الطول والثخن والنعومة والخشونة وغير ذلك من الكلمات ذات العلاقة بهذا العمل . وهذا التعلم يفيد كثيراً حين يباشر الطفل القراءة والكتابة .

وقد ينسجم الطفل في عمله الى حد كبير فينغمس في اللعب التمثيلي ، فيصبح طياراً يقود الطائرة الخشبية التي صنعها ، أو قبطاناً يسير الباخرة ، ويطلب من المعلم قطعاً من القماش لتزويدها بالاشرعة وهكذا . . .

وهذه الانجازات والمتعة التي ترافقها على أهميتها ليست أهم ما يكتسبه الطفل من اللعب بالخشب ، ولعل العنصر الأساسي الحقيقي في هذا التعلم هو العمل المنهجي الذي يتمثل في الانتقاء والانشاء والتقويم .

التنظيم

يختار لمشغل الصف مكان يسهل على الاطفال الوصول اليه ، دون أن تؤثر الضجة الناجمة عنه في الفعاليات الحادثة الأخرى التي تمارس في الصف . وفي سبيل توفير سلامة الأطفال ، من الضروري أن يكون ركن عمل الخشب خارج نطاق طرق انتقال الاطفال داخل الصف .

إن وجود مشغل في الصف يتطلب وجود أدوات ، ويمكن وضع هذه الأدوات في مشجب معلق في الحائط . وإذا صفت الأدوات فيه بشكل ظاهر ، يستطيع الأطفال الاعتماد على أنفسهم في جلبها وإعادتها إلى أماكنها ، وهذا الأسلوب يساعد المعلم على التأكد من وجود الأدوات في مكان آمن حين يكون المشغل خالياً من الأطفال . ويستطيع المعلم أن يضع صورة للأدوات أمام الأمكنة المخصصة لها لمساعدة الأطفال على ربط الأشياء بالصورة .

ومن الضروري وضع علبة متينة في طرف المشغل لخزن قطع الخشب . وهكذا يستطيع الأطفال اختيار ما يحتاجون اليه منه ، ويستطيع المعلم مراقبة كمية الأخشاب المستخدمة إذا ما كان عارفاً بالكمية التي يضعها في العلبة كل يوم (لندبرغ وسويدلو) .

ثالثاً ـ فنون النقش

توفر فنون النقش خبرات متنوعة للتعبير عن المشاعر وإيضاح الأفكار . ونظراً لوجود طرق متعددة لاستخدام المواد الفنية ، فإن كل طفل يستطيع أن يعمل بطريقته الخاصة . وما يهم ليس الناتج النهائي بل التفاعل الذي يقوم بين الطفل والمواد .

ومن الضروري توفير المكان المناسب والمواد المتنوعة والزمن الكافي في المنهاج لهذه الأنشطة حتى يستطيع الطفل ممارستها حين يرغب في ذلك .

أ ـ أقلام التلوين الشمعية Crayons

إن الكثير من الأطفال يختبرون أقلام الشمع قبل الوصول الى المدرسة ، لأن خبرات اللعب المبكرة تتضمن غالباً تلوين الكتب . على أن كتب التلوين بالاشكال المحددة التي تقدمها تحدد خيال الطفل وتشل إبداعه . وبسبب من هذه الخبرات السابقة ، يشعر الأطفال بالضياع حين تقدم لهم ورقة بيضاء فارغة ليرسموا عليها ما يشاؤون . ولنقل بصدد ذلك ، إن الطفل يطالب في الكتب المرسومة سلفاً بأن يحصر عمله داخل الخطوط ، دون أن يؤخذ في الحسبان ما إذا كان قد اكتسب الضبط اللازم لذلك . إن كتب التلوين تنطلق من فكرة مؤداها أن الخربشة غير مقبولة ، على أنه ينظر

اليوم الى الخربشة على أنها بالغة الأهمية(لندبرغ وسويدلو) .

«إن الطفل حين يعطى صفحة من الورق الأبيض ، يبدأ الخربشة حتى انه لا ينظر الى الورق حين يحرك ذراعه بقوة بحركة دائرية . وهذا طبيعي لأن التوافق بين العين واليد لا يكون موجوداً لديه في البداية . وحين تبدأ عين الطفل في ملاحقة قلم التلوين ، فإنه يرسم خطاً دائرياً دون أن يرفع القلم . وحين يكتسب المزيد من الضبط يرفع القلم ويكرر الخطوط والمنحنيات مرات عديدة . وهكذا يبدأ الطفل التحكم في القلم ويوجهه الى حيث يريد ويحلو له أحياناً أن يتحدث عما يرسم . ومع أن الرسم قد لا يتخذ شكلاً واضحاً للراشد ، فإن الطفل يمكن أن يقص الكثير عنه . فالصور الغريبة التي تصنعها يده تصبح رموزاً لأشياء معينة لديه .

وحين تتكرر خبرات الطفل برسم رموز للأشياء المألوفة ، ينتقل آنئذٍ إلى الرسوم التقليدية كالشمس والبيت والشجرة والممر . أما إدراك العلاقات فهو يحتاج الى وقت أطول لأنه يستند الى مفهوم المسافة الذي يتكون في فترة لاحقة .

ومما يجدر ذكره أن الطفل يبذل جهوداً كبيرة أثناء استخدام أقلام التلوين للحصول على لون واضح يرتاح إليه . وهو في الغالب يمسك بقلم التلوين كما يمسك بقلم الرصاص . وقد يكتشف أنه حين ينزع غطاء القلم ويستخدمه جانبياً (في وضع شبه أفقي) يعطي أثراً أكبر ويغطي مساحة أوسع .

ومن الضروري التنبيه الى أن أقلام التلوين الرفيعة تكسر بسهولة وتتطلب قدراً من توافق العضلات الدقيقة أكبر مما يستطيع الطفل الصغير أن يؤديه . لذلك كان من الأفضل استخدام الأقلام القصيرة الخشنة الطرية . ومن الممكن الاقتصار على عدد قليل من هذه الأقلام لأن الأطفال في هذه المرحلة لا يحتاجون الى تدرجات متعددة في اللون الواحد .

ولما كان الأطفال كثيرا ما يضعون الأقلام في أفواههم ، فمن الطبيعي التأكد من أن الأقلام المستخدمة غير سامة .

ب ـ الدهان الغروي Tempera paint

إن الخبرات التي يحصل عليها الطفل باستخدام الدهان تختلف أشد الاختلاف عن تلك التي يحصل عليها باستخدام أقلام التلوين . فاللون هنا عامل مسيطر ، وهو يتجلى بشكليه الفاتح والغامق . وحين تتجاور في الصفحة الواحدة ألوان متعددة يحصل

الطفل على انطباع بأنه مبدع هذه الألوان . وحين يبدأ الطفل استكشاف عالم الألوان فهو يكتشف امكانات لا متناهية .

وهناك من يرى أن من الأفضل تقديم الألوان للطفل ، الواحد تلو الآخر ، بغية جعل الطفل يدرك خصائص كل منها . فحين يجري البدء بتقديم اللون الأزرق مثلاً ، ويشعر الطفل بطبيعته الفريدة التي تبرز بشكل أقوى مع كل ضربة ، يمكن تقديم اللون الأصفر . وحين يتمكن الطفل منه ، يمكن إتاحة الفرصة له لاستخدام اللونين في الوقت ذاته . وحين يتداخل اللونان ويتكوّن اللون الأخضر منهما يفرح الطفل بهذا الاكتشاف الجديد .

وهنـاك معلمون يقتصرون عـلى تقديم الألـوان الأساسية في التجارب الأولى ويدعون للأطفال اكتشاف الألوان الأخرى ، لأن تقديم ألوان كثيرة للأطفال في وقت واحد معاً ، يحرم هؤلاء الأطفال من اكتشافات عديدة بخلط الألوان بعضها مع بعض .

وإذا كان المعلم متأنياً في تقديم الألوان ، يستطيع الطفـل أن يركـز على تعلم استخدام الفرشاة وقطارة الألوان . وقد يلتقط الطفل قطرة الدهان بالفرشاة ، أو يتركها تسقط على الورق ثم يمدها بالفرشاة .

إن الدهان وسيلة للتعبـير الذاتي . ومن هنـا تأتي الحـاجة الى تـوفيره يـومياً . والأطفال من جميع الأعمار يستخدمون هذه الوسيلة بطرق مختلفة ، ويضـع كـل منهم معاييره ويتقدم بسرعته الخاصة . وعن طريق الدهان يستطيع الاعراب عن مشاعر قد لا يجرؤ على الحديث عنها ، وحين يباشر الدهان ، تبرز هذه المشاعر وتتضح .

إن الـطفل يستخـدم أجزاء عـديدة من جسمـه حين يـدهن ويكتسب الضبـط الحركي . وقد يدهن منفرداً ، أو بجانب طفل آخر ، أو مع فريق من الأطفال . وحين يدهن الطفل الى جانب اطفال آخرين فإنه يستطيع التحدث معهم حول عمله ويبدأ في تكوين مفردات جديدة حول الدهان والخطوط والرموز الخ . . . وهذه المهارة اللغوية تعد ركيزة لتعلم القراءة والكتابة ؛ فالتوافق بين العين واليد ، والصور والأشكال تعد جزءاً أساسياً في خبرة القراءة .

ومما يجدر ذكره أن الطفل حين يدهن يحتاج الى مكان واسع لتحريك ذراعه والى قطعة كبيرة من الورق أو الكرتون . كما يحتاج الى الوقت ليعمل بحسب سرعته الخاصة ويدهن ما شاء من الصـور .

وهناك طرق متعددة لتوفير المكان . فنشاط الدهان يمكن ممارسته إما على مسند

(حامل) أو على منضدة ، أو على الأرض .

إن وضع المساند(الحوامل) جنباً الى جنب يضفي بعداً إجتماعياً لخبرة الدهان . وحين يكون المكان ضيقاً يمكن تعليق المساند على الجدار . على أن المساند ليست ضرورية ، ويمكن الاستعاضة عنها بوضع الورق على منضدة مناسبة ، أو على الأرض ، ووضع قليل من الدهان في وعاء صغير مقعر .

ويفضل أن يختار لزاوية الرسم والدهان ركناً مضيئاً ، بعيداً عن خطوط التنقل في الصف . ويستحسن أن يكون قريباً من حوض الماء ، على أن وجود سطل فيه بعض الماء يفي بالغرض . وهناك طرق عديدة لحماية المنضدة أو الأرض من الاتساخ بالدهان . فمن الممكن تغطيتها بجرائد قديمة تغير باستمرار ، أو بغطاء بلاستيكي سهل التنظيف . وفي سبيل تجفيف اللوحات المدهونة حديثاً ، من الضروري توفير رف أو منصب مخصص لذلك . وحين تجف اللوحات يستطيع الأطفال أخذ ما يرغبون منها الى منازلهم .

إن نشاط الدهان يتطلب أيضاً توفير فراشي (ج . فرشاة) من نوع جيد يسهل تنظيفها والعمل بها مرات كثيرة . وبالرغم من أن الأطفال يحبون تنظيف الفراشي بأنفسهم ، فمن الضروري أن يقوم المعلم بهذه العملية يومياً ، فالفراشي المتسخة بالدهان لا تعيش طويلاً ، كما أن الدهان بفرشاة متسخة لا يعطي لوناً جيداً (لندبرغ وسويندلو) .

ولما كان المبدأ الأساسي في لعب الأطفال يتمثل في إتاحة حرية الحركة لهم ، وكان اللعب بالدهان يتسبب في تلطيخ ثيابهم بهذه المادة ، فمن الضروري إلباسهم مريلة أو قميصاً خارجياً من مادة عازلة كالبلاستيك لوقاية ثيابهم أثناء العمل .

جـ ـ الدهان بالأصابع

يمثل الدهان بالاصابع نشاطاً متعدد الحواس . وهو يتيح اتصالاً مباشراً بين الطفل والوسيلة ، حين يستخدم الطفل الأصابع والأظافر والمفاصل والأيدي والأذرع ، ويختبر ما يستطيع عمله بهذه الاجزاء من جسمه من خلال التنويع في الأشكال . فالطفل الذي يراقب التغير في الأشكال وهو يحرك الدهان ويتحسس مادته يسر أيما سرور بهذه الخبرة .

ويلاحظ أن الطفل لا يعير اهتماماً في البداية للصور بل لحركة كتفيه وذراعيه حين تلامس يداه وأصابعه الوسيلة . وهو يستمتع بإعطائه فرصة للخربشة بصورة مشروعة .

وحين تزداد خبرته ، يبدأ الطفل التجريب بأجزاء مختلفة من يديه بغية تحسين الأشكال التي يبدعها . فالحركات الضرورية لتشكيل الشجرة تختلف عن تلك التي يحتاج اليها لتشكيل العشب (لندبرغ وسويدلو) .

ومن المستحسن استخدام منضدة ذات سطح بلاستيكي سهل التنظيف لممارسة هذا النشاط مع توفير قطع من الاسفنج وسطل من الماء للتنظيف . وحين يرغب الطفل في أخذ صورة من عمله للمنزل ، يستطيع المعلم طبع الشكل المصنوع بضغط قطعة من الورق الثقيل عليه .

وجدير بالذكر أن الدهان المعد لهذا النشاط تختلف عن الدهان السابق ، وهو يصنع تجارياً لهذا الغرض .

د ـ الحكك (الطباشير)

هناك الكثير مما يستطيع الصغار فعله بالحكك . ومن الممكن لهم النقش بالحكك الأبيض أو الملون على اللوح المخصص لذلك . وهذا النشاط يتيح لهم فرصاً لا تتيحها الأنشطة الأخرى ، لأن حركات اليد والذراع والكتف التي يقوم بها الطفل الذي يقف للرسم على اللوح الموضوع في مستوى العين تختلف عن الحركات التي تؤدى أثناء الجلوس . على أن هناك الآن ألواحاً صغيرة يمكن وضعها أفقياً على المنضدة أو الأرض ويمارس الأطفال عليها أنشطة الرسم بالحكك كما يفعلون مع المواد الأخرى .

رابعاً ـ اللصق والقص

هناك معلمون يجمعون بين الخبرات بالألوان والأشكال والحجوم وخبرات اللصق فيعطون الأطفال أشكالاً متماثلة أو مختلفة من حيث الحجم واللون ويطلبون منهم الصاقها على ورقة بيضاء . وهناك معلمون آخرون يعطون الأطفال قطعاً كبيرة نسبياً من الورق لقصها على النحو الذي يحلو لهم . على أن من الضروري التنبيه إلى أن الأطفال يحتاجون الى تمرين طويل على استخدام المقص قبل أن يصبحوا قادرين على القص بشكل صحيح .

إن لصق الأشكال يعطي الأطفال فرصاً لاكتشاف جوانب التماثل والاختلاف فيما بينها . فحين يرتب الأطفال الأشكال على الورق ، يبدعون أنماطهم الخاصة ويتعلمون التمييز بين الكبير والصغير والفاتح والغامق . وهم يصنفونها بحسب صفات مختلفة كالشكل أو الحجم أو اللون .

وهناك أنواع من المواد التي يستطيع المعلمون توفيرها لتكوين الخبرات عن طريق

اللصق . فمن الممكن مثلاً ترتيب أنواع مختلفة من الورق كالورق المسنفر وورق الجدران وورق الصحف ، أو أنواع مختلفة من القماش كالصوف والمخمل والقطن ، أو أشكال هندسية مختلفة . ومن الممكن أيضاً لصق أشياء طبيعية كأوراق الشجر أو الأصداف . . .

ويستطيع الأطفال ترتيب مواد من فئة واحدة في كراس مستقل . فحين يعرف المعلم اهتمامات الطفل يستطيع تنظيم كراس أو دفتر يحوي أشياء معينة ويطلب من الطفل الصاق عناصر إضافية في الأمكنة المناسبة ، كأن يعد كراساً خاصاً بالقطط أو السيارات أو الطائرات على سبيل المثال .

ومما يجدر ذكره أن المواد الخفيفة يمكن إلصاقها على الورق العادي . إلا أن المواد والأشياء الثقيلة نسبياً تحتاج الى خلفية من الورق المقوى أو الخشب لحملها .

خامساً ـ دور المعلم

إن الوظيفة الأولى للمعلم (أو المعلمة) في التشجيع على ممارسة الفنون تتمثل في توفير الزمن والوقت والمواد المناسبة . فحين يقوم الأطفال بالتشكيل أو الرسم أو الدهان للتعبير عن أنفسهم ، يجب أن يكون لديهم ما يعبرون عنه . لذلك ينبغي للمعلم أن يهيء الظروف المناسبة لحصول الأطفال على خبرات حسية غنية داخل الصف وخارجه . وحين يتيح لهم فرص اللمس والشم والنظر ، فإنه يساعدهم على الحديث عن خبرتهم ، ومن خلال الحديث يكتسبون فهماً أكبر لها . وحين يتحدث الأطفال أثناء عملهم يجب على المعلم أن يصغي الى ما يقولون ، ويبدي احتراماً لآرائهم . وكثيراً ما يكون وجوده بجانبهم كافياً لدعمهم وتشجيعهم على تطوير استخدامهم للمواد التي في حوزتهم .

وحين يبدأ الأطفال الدهان ، يحتاجون الى تجربة استخدام المواد بطريقتهم الخاصة . وقد يتطلب الأمر منهم تكرار التجربة مرات عديدة حتى يتمكنوا من إمساك الفرشاة وضبط الكمية اللازمة من الدهان . وإذا ما أعطي الطفل الوقت الكافي لاجراء عملية الاستكشاف هذه فإنه ينغمس كلياً في العمل ويتوصل الى إنجازه الخاص . على أن المعلم يجب أن يكون متنبهاً للفرق بين التجريب من خلال اللعب ، والتجريب المقصود . لذلك كان من الضروري أن يكون المعلم حاضراً حين يباشر الأطفال الدهان بالفرشاة أو الأصابع ليساعدهم في تكوين عادات سليمة تسمح لهم بالتعبير الحر عن النفس فيما بعد . ومن هذه العادات وضع المريلة ، وتغطية المنضدة أو الأرض بالصحف ، ووضع فرشاة واحدة في كل كوب ، وغسل الفراشي ، وتعلم كيفية تثبيت

ورق الرسم على المسند قبل العمل ، ورفعه عنه بعد العمل ، ووضعه للتجفيف . وهذه العادات تشجع الاستقلال .

ولما كان بعض الأطفال يسرون بعرض إنتاجهم الفني ، فإن من الممكن وضع معايير تعتمد في اختيار القطع المعروضة ، وتعريف الأطفال بهذه المعايير ، وإرسال بعض القطع الى الأهل للاطلاع عليها . ومن الممكن تخصيص مصنف لكل طفل تجمع فيه أعماله الفنية ويتابع تقدمه من المعلم والأهل على السواء . كما يستطيع الطفل الاطلاع عليه ومقارنة أعماله بعضها مع بعض .

الفصل السادس

الموسيقا والغناء والمسرح

تمهيد

يعيش الأطفال في عالم يشتمل على الكثير من الأصوات . وهذه المثيرات السمعية الماثلة أبدا تلفت انتباه الأطفال وتثير فضولهم لاستكشافها استكشافاً فعالاً وفهمها .

وهذه الحساسية الطبيعية التي يملكها الأطفال إزاء الأصوات واهتمامهم بها ، سوغت حتى الآن إدراج الموسيقا في منهاج الطفولة المبكرة . على أننا نشهد اليوم تغيرات تزيد من اهمية الموسيقا أثناء سنوات الطفولة الأولى .

إن الموسيقا تمثل اليوم رفيقاً دائماً للأطفال . فبالاضافة الى المذياع والمسجلة تسمع الموسيقا في التلفاز والحدائق والمخازن . وهناك العديد من الأطفال الذين يملكون آلة تسجيل صغيرة يحملونها معهم حيثما ذهبوا . وبما أن الموسيقا تغزو عالم الصغار ، فإن من المهم جداً أن يعمل الأطفال شيئاً أكثر من العوم في جوها .

إن المنهاج الموسيقي الجديد للأطفال بين الثانية والسابعة من العمر يرتدي قيمة بالغة ، نظراً لأن هذه السنوات تمثل الفرصة المثلى للتأثير في الامكانات الموسيقية للأفراد . وقد بينت بحوث حديثة أن القدرة الموسيقية تنمو خلال هذه السنوات (براند وفرني Brand and Fernie) . وهذا لا يعني أن الأطفال لا يستطيعون تعلم الموسيقا بعد الـ 8 أو 9 سنوات ، فحب الموسيقا ، ومهارات الاداء والانجاز الموسيقي يمكن أن تنمى في جميع الأعمار ، ولكن التأثير الاكبر يمكن أن يحدث في السنوات المبكرة .

كان علماء نفس الموسيقا متفقين في السابق على أن القدرة الموسيقية موروثة . وكانوا يعتقدون بأن العوامل البيئية ، ومنها الأنشطة الموسيقية والتعليم ، لا تأثير لها على الاطلاق في القدرة الموسيقية . على أن معظم علماء نفس الموسيقا يعترفون حالياً بأن القدرة الموسيقية ليست وراثية إلا جزئياً . وبغض النظر عن مستوى القدرة الموسيقية

الذي يمتلكه الفرد حين الولادة ، لا يمكن لهذا المستوى من القدرة أن يتحقق في الانجاز بدون خبرات موسيقية ايجابية خلال السنوات الأولى من العمر (براند وفرني) . ومن هنا ، فإن أهمية الطفولة المبكرة فيما يتعلق بالقدرة الموسيقية ، تماثل أهميتها فيما يتعلق بالنمو المعرفي واكتساب اللغة .

وهكذا ، فإن التأثيرات البيئية المبكرة في مجال الموسيقا ليست أساسية فحسب ، بل ان التحدي الحقيقي يكمن في تعريض الاطفال للخبرات الموسيقية بأساليب متسقة مع مستويات نموهم واهتماماتهم .

وعن طريق تعريض الاطفال لخبرات تحول اهتمامهم بالموسيقا الى اندماج مباشر فعال بها ، تساعد الاطفال على أن يتعلموا الكثير حول أنواع الموسيقا وعناصرها وتغني مهاراتهم الموسيقية .

وفي سبيل تحقيق هذه الأغراض يجب أن نركز اهتمامنا في مناهج الطفولة المبكرة على تدريب الصوت ، وتكوين مهارات العزف على الآلات الموسيقية ، وإرهاف التذوق الموسيقي .

أولاً ـ تدريب الصوت

الغناء هو أول شكل من الأنشطة الموسيقية وأكثرها التصاقاً بطبيعة الانسان وذاتيته . والأطفال يستخدمون أصواتهم منذ ساعة ولادتهم ، ويجربون الاصوات المختلفة وهم يمارسون صيحات الألم وهمهمات الارتياح ، « ويلعبون » بنبرات الصوت بتحريك لسانهم ، وشفاههم وحبالهم الصوتية . وهذه الأصوات تمثل بدايات الغناء .

إن الذخيرة الغنائية الأولية للطفل تتكون من ألحان قليلة يبتدعها أثناء لعبه . والمعلم دقيق الملاحظة يستطيع البدء بتقليد هذه الألحان لتعزيز خبرات الأطفال . كما يستطيع وضع ألحان بسيطة ترتبط بأحداث الصف واهتماماته كأن يعمد مثلاً الى التعبير عن مظهر الأطفال وملابسهم ومشاغلهم عن طريق الغناء . وحتى التوجيهات والاقتراحات يمكن التغني بها بدلاً من القائها بصورة جامدة . وبالمقابل يشجع الأطفال على ابتداع استجابات مغناة جديدة . وخلال أنشطة اللعب مثل التلوين والبناء بالقطع يستطيع الأطفال أن يغنوا ، ويستمروا بالتالي في تدريب أصواتهم بطريقة طبيعية .

وفي مرحلة تالية يستطيع المعلم الاستعانة بالاغاني المنتقاة من كتب الاناشيد المختلفة ، كما يستطيع الاستعانة ببعض الكتب التي تجمع بين القصص والصور والاغاني ، وهي متوافرة في الاسواق .

وجدير بالذكر أن الأغاني التي تجذب الأطفال هي تلك التي تقتصر على لحن بسيط وإيقاع ثابت . ومن الممكن الانتقال تدريجياً إلى ألحان أكثر صعوبة وتعقيداً مع تقدم الاطفال في العمر والنضج .

وحين يريد المعلم تقديم أغنية ما الى الأطفال ، يجب أن يكون عارفاً بالاغنية قادراً على غنائها براحة ، وأن يخطط لتقديمها . وهناك عدة أساليب لتقديم الأغنية الجديدة ، مثل عرض صور لحيوانات أو أشياء تظهر في الأغنية ، أو اجراء حوار مع الأطفال باستخدام الكلمات الجديدة التي ترد فيها . وبعد تركيز اهتمام الأطفال على الأغنية ، يقوم المعلم بغناء قسم من الأغنية أو كلها بحسب عمر الأطفال ، ويستطيع إسماعهم تسجيلاً جيداً للاغنية في البداية ، ثم يحدد طبقة الصوت ، ويبدأ الغناء حسب الايقاع . ومن المحبب للأطفال تكرار الأغنية مرات متعددة ، ولا سيما إذا عمد المعلم إلى إضافة بعض الحركات أو التغييرات ، أو إلى استخدام آلات إيقاعية لمرافقة الاغنية .

إن الهدف الأول للغناء يتمثل في تمكين الأطفال الصغار من غناء الحانهم وألحان الآخرين ، واستخدام الصوت بصورة معبرة . أضف الى ذلك أن أنشطة الغناء توسع الذخيرة الغنائية للأطفال وتمكنهم من الأداء باستخدام أكثر الأدوات ذاتية وهو الصوت البشري .

ثانياً ـ المهارات في استخدام الأدوات

يعتقد العديد من معلمي الموسيقا أن التربية الموسيقية للأطفال يجب أن تبدأ بالتركيز على اكتشاف الأصوات . وعملية اكتشاف أصوات الجسم والمحيط هذه تتماشى مع أسلوب التعلم الطبيعي للأطفال المبني على الاستكشاف والتجريب ، وهو يسبق استخدام الأدوات الموسيقية بصورة عامة . إن الأطفال الصغار يمكن أن يشجعوا على تحديد مصدر الأصوات الطبيعية كطقطقة اللسان أو صرير النوافذ والأبواب ، وعلى إنتاج مثل هذه الأصوات ، قبل الانتقال الى الأصوات الصادرة عن الآلات الموسيقية .

وقد نظم بعض المعلمين مراكز للأنشطة الموسيقية تساعد على اكتشاف الأصوات ، تصف اندريس (Andress 1980) عدة مراكز ناجحة منها . ومما تحتويه هذه المراكز علبة الأصوات The sound box ، وهي علبة طول كل من أضلاعها أربعة أقدام تقريباً ، مصنوعة من رقائق الخشب أو الورق المقوى ، ولها غطاء وقاعدة ومدخل . وفي داخل العلبة جدار صوتي متحرك يمكن تغييره للتركيز على أنواع متعددة من الأصوات . ويمكن أن تحتوي على ألواح مغطاة بأصناف متنوعة من الورق المسنفر ،

وقطع على هيئة السيارات ، يغطى بعضها بالورق المسنفر ، يستخدمها الأطفال لاحداث أصوات خربشة وحفيف وهسهسة الخ . . . وعن طريق تغيير الألواح الصوتية يستطيع الأطفال استكشاف الأصوات العالية والمنخفضة ، والقصيرة والطويلة ، والسريعة والبطيئة ، والمألوفة وغير المألوفة بسهولة (اندريس) .

إن تحديد هذه الأصوات واحداثها يشكلان خطوات تمهيدية لتعلم الموسيقا . والمعلم الذي يريد تعليم الموسيقا للأطفال يجب أن يركز اهتمام هؤلاء الأطفال على الخصائص الفريدة للأصوات . وحين يسأل المعلم الأطفال عن الأصوات العالية أو المنخفضة والطويلة أو القصيرة والغليظة أو الناعمة في نغم ما ، فإن هؤلاء يكونون قد تجاوزوا مجرد الوعي بالأصوات وانتقلوا الى إدراك المفاهيم الموسيقية . إن النغم والمدى والحجم تشكل خصائص هامة في الموسيقا ، والانتباه لهذه الخصائص يشكل أساساً ممتازاً للتعلم الموسيقي .

وحين تتاح للطفل تعلم الخصائص الموسيقية من خلال أصوات عادية ، يمكن إدخال الآلات الموسيقية الصفية ، ويقصد بها عادة آلات الايقاع مثل الصنوج والدفوف والمثلثات والخشاخيش وقطع الخشب وقطع السنفرة وعصي الايقاع والاجراس والطبول والآلات الوترية البسيطة . وهناك آلات أخرى تتراوح بين أدوات « اورف Orff » ذات السعر المرتفع نسبياً (مثل الكسيلوفون) والأدوات المصنوعة في المنزل (مثل علبة العصير التي توضع فيها حبات الفاصولياء) . وهذه الأدوات الأخيرة لا تقل أهمية عن أدوات اورف في البرنامج الموسيقي المقدم في مرحلة الطفولة المبكرة .

إن الآلات الصفية يمكن أن تستخدم بأساليب مختلفة . ففي البداية ، يجب أن يجرب الأطفال الآلات بصورة حرة في حين يقوم المعلم (أو المعلمة) بمساعدتهم لايجاد طرق مختلفة لاحداث الأصوات واستخدام الآلات . لتشجيع الأطفال على المشاركة وإظهار ما اكتشفوه عن آلاتهم ، فالأطفال يستمتعون باستخدام هذه الآلات بالمحافظة على الإيقاع حين يغني المعلم أو يعزف أغنية ما . وهذه الأنشطة الموسيقية تزيد في حساسية الأطفال إزاء الايقاع الثابت الذي يميز أنواعاً عديدة من الموسيقا (براند وفرني) .

وهناك أنشطة المتابعة والتي تتمثل في تكوين زمر صغيرة من الأطفال وتكليف كل منها بعزف أجزاء أو جمل من الأغنية . أضف الى ذلك أن المعلم قد يطلب من أحد الأطفال أن « يؤلف » لحناً صغيراً لمرافقة أغنية محببة . وخلال هذه الأنشطة جميعاً ، من المهم أن يشجع المعلم الأطفال على تحليل الأنغام وتحديد السريع منها أو البطيء ، أو الذي يناسب الأغنية بشكل أفضل . وهذا المفهوم المتمثل في اقتران إبداعات الأطفال

الايقاعية بالأغنيات المحببة يشكل غرضاً موسيقياً هاماً .

وبالاضافة الى الآلات الصفية ، يمكن أن تتاح للأطفال الصغار فرصة العزف على الآلات الموسيقية العادية مثل الكمان والبيانو . ودروس الكمان والبيانو هذه التي تقدم للأطفال تركز الاهتمام على التقنية الصحيحة في العزف وتشجع على عزف الأغاني الايقاعية البسيطة بالاستناد الى السمع . وأكثر المقاربات شهرة بهذا الصدد هي طريقة سوزوكي في التعليم التي تجمع بين المراحل المتتابعة المبرمجة بدقة ، والتركيز على التقليد الذي يرافقه تعزيز متواصل(زيمرمان Zimerman) . ومما تجدر الاشارة اليه أن اهتمام الاهل يعد حجر الاساس في مقاربة سوزوكي ، لذلك يشجع الأهل على احاطة أطفالهم بالموسيقا منذ الولادة . ويمكن البدء بإعطاء دروس موسيقية باستخدام آلات الكمان الصغيرة منذ سن الثالثة أو الرابعة .

إن العزف على الآلات يشكل طريقة فعالة في جعل الأطفال الصغار يستمتعون بالموسيقا . فاكتشاف عالم الأصوات وتحقيق النجاح في الأداء يمكن أن يحدثا تعلقاً دائماً وحباً حقيقياً للموسيقا .

ثالثاً ـ تذوق الموسيقا

يقصد بالتذوق الموسيقي الاستمتاع بالموسيقا وفهمها . ومن المؤكد أن مشاركة الأطفال الفعالة في الأغاني والعزف على الآلات يسهم كثيرا في تحقيق هذا الغرض . ومن المؤسف أن التذوق الموسيقي لا يلح عليه بدرجة كافية في السنوات الأولى لأن الكثيرين كانوا ينظرون الى التذوق الموسيقي على أنه إصغاء سلبي للموسيقا على مدى فترات طويلة من الزمن . على أن هناك من يعتقد الآن ، بأن تقديم الخبرات الموسيقية المتنوعة بطرق تناسب مستويات النمو لدى الأطفال ، يمكن أن يحقق غرض تنمية التذوق الموسيقي في برامج الطفولة المبكرة (براند وفرني) .

إن المقاربة المناسبة للتذوق الموسيقي تحاول دمج الطفل بالموسيقا بطريقة فعالة . ففي البداية يمكن عزف الموسيقا ، ويمكن إتباعها فيما بعد بأنشطة حركية أو بتمثيل للأفعال التي توحي بها ، أو بكليهما معاً .

إن دور المعلم (أو المعلمة) في تنمية مرتكزات التذوق الموسيقي هو أيضاً دور فعال . ففي البداية يجلب المعلم بعض التسجيلات المختارة ويسمعها للأطفال . وهذا الجهد بسيط نسبياً لأنه لا يتطلب مهارات صوتية أو أدائية من المعلم . مع أن الأطفال يحققون فوائد كثيرة من خلال الاصغاء المرة تلو المرة ، بحيث تصبح هذه الأغاني أو

الألحان مألوفة لديهم . ويستطيع المعلم أن يشير الى المعنى الذي تحمله هذه المختارات اليه .

لقد دأب المعلمون منذ فترة طويلة على مرافقة الأنشطة التي يقومون بها بموسيقا تتراوح بين المارشات العسكرية والألحان الهادئة . وهذه الموسيقا المرافقة للفعاليات غير الموسيقية تمهد للموسيقا وتحفز عليها . على أن دور المعلم في تنمية التذوق الموسيقي ، أكثر تعقيداً من مجرد إسقاط الابرة على الاسطوانة ، أو الضغط على زر المسجلة بضع مرات خلال النهار . ولما كان الغرض يتمثل أيضاً في توسيع الأنواع الموسيقية التي يهتم بها الأطفال ، فإن حصيلة ما يستمع اليه الطفل يجب ألا تعكس ما يفضله المعلم لأنها تبقى ذاتية ومحدودة نسبياً . لذلك كان على المعلم أن يأخذ بالحسبان جميع الأنواع الموسيقية مثل الموسيقا الشعبية ، والكلاسيكية ، والالكترونية وموسيقا الجاز الخ . ومن الممكن للأهل والمعلمين الأخرين ، بل وللأطفال أنفسهم أن يكونوا مصادر اقتراحات لأنواع من الموسيقا . ومن الممكن توسيع التذوق الموسيقي للاطفال عن طريق إدخال مختارات جديدة تكمل ما عرفوه في السابق . وحين يكتشف الأطفال أن الموسيقا تثير المشاعر وتدخل المتعة الى النفوس ، فإن الاستجابات الأخرى ستتلو ذلك .

إن أفضل الطرق لتنمية فهم الأطفال للموسيقا الصوتية والأداتية هي كون المعلمين واعين للعناصر الموسيقية التي تلفت انتباه الأطفال . وترى دوروثي ماكدونالد Mac Donald أن الأطفال يستجيبون للموسيقا ذات الإيقاع الشديد ، أو النغم العاطفي . وتضيف ماريلين زيمرمان الى ذلك « أن إدراك الأنغام العالية يظهر في البداية ، ثم يتبع ذلك النغم والايقاع ، وفي الأخير يأتي ادراك الانسجام الموسيقي » (براند وفرني) . ويظهر من بحث أجراه فولار Fullard 1967 ان الأطفال يستطيعون تعرف الطابع أو اللون الخاص بكل من الألات ، ويميزون بينها استناداً الى ذلك . وهذا يعني أن الموسيقا التي تنطوي على تنوعات في السرعة والحركة والتي تؤديها مجموعات صغيرة بألوان مختلفة ، قد تكون مناسبة للقدرات العقلية لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة (براند وفرني) .

والى جانب التسجيلات الموسيقية ، يجب على المعلم إسماع الأطفال تسجيلات غنائية لتمكينهم من تمييز الأصوات ويستطيع أيضاً إعداد تسجيلات يقوم الأطفال فيها بالغناء .

ولما كانت التسجيلات الصوتية مجردة نوعاً ما ، فمن الممكن إحضار تسجيلات فيديو يشاهد فيها الأطفال مجموعة من الأفراد يؤدون أغنية ما ، أو يعزفون على عدد من الآلات على هيئة أوركسترا ، كما أن من الممكن أخذ الأطفال الى بعض الحفلات

الموسيقية والغنائية لمشاهدة العزف والاداء على الطبيعة . وهذه التجارب الحقيقية مع الموسيقا يمكن أن تعلم الأطفال الكثير حول الموسيقا الحية والموسيقا المسجلة ، وتجعلهم أكثر وعياً بالطبيعة المتنوعة والذاتية للموسيقا (براند وفرني) .

رابعاً ـ الحركة

الحركة وسيلة قيمة أخرى من وسائل التعبير تفيد الطفل في إظهار نفسه الباطنة وتدربه على ضبط جسده بصورة متزايدة ولا سيما حين ترتبط حركة الجسم بالموسيقا . فحين يقوم الأطفال بتمرينات رياضية أو يصطفون للانتقال من مكان الى آخر ، وتعزف موسيقا إيقاعية ، عسكرية أو هادئة ، فإن الأطفال يضبطون حركاتهم وخطواتهم بالاستناد اليها . ويمكن الاكتفاء أحياناً بالصوت البشري أو الصفارة أو الدف للاشارة الى التغيرات في السرعة والاتجاه .

ومن الممكن للحركة المصحوبة بالموسيقا أن تقترب من المسرح حين يعطى الأطفال فكرة عما تمثله من احداث . فحين يقص المعلم عليهم حكاية النهر الذي ينبع من الجبل ويصب في البحر ، ويسمعهم موسيقا تقلد أصوات قطرات المطر والماء الذي يترقرق ثم يسير منحدراً الى أسفل الجبل ويصطدم بأمواج البحر المتلاطمة ، يقوم الأولاد بتمثيل هذه الاحداث بحركات هادئة تصحبها إيقاعات صغيرة بالاقدام ، في البداية ، ثم بحركات تتزايد قوة وسرعة . ولنقل أيضاً إن الحركة يمكن أن تتم بصورة فردية أو متوازية أو جماعية .

خامساً ـ المسرح

يعد المسرح همزة وصل بين فنون الغناء والموسيقا والحركة من جهة ، والمهارات اللغوية من جهة أخرى . فحين يعرض الأطفال خبراتهم ضمن كلمات مناسبة يتحولون من الواقع الى اللعب التمثيلي . وهذا الترميز للواقع والخيال لا يكاد يحتاج الى تقديمات شكلية ، نظراً لأن العديد من مظاهر المنهج في تربية الطفولة المبكرة توفر فرصاً لذلك . على أنه يمكن أن يصبح خبرة معمقة فنيا إذا أتيحت له بعض المواد والفرص ومنها :

1 ـ الملابس ، وتتضمن الأزياء الموحدة بالاضافة الى الازياء العادية .
2 ـ الدمى والمسرح مع المواد اللازمة لكي يصنع كل من الأطفال دماه الخاصة .
3 ـ مناسبات يحصل الأطفال فيها على خبرة في مشاهدة فرق الأطفال المسرحية الجيدة في المدارس .
4 ـ فرص جماعية لتمثيل الأغاني والقصائد المسجوعة والقصص بقالب مسرحي .

5 ـ فرص للتنفيس عن الخوف والعدوان ، كما مثلنا لذلك سابقاً بتحويل (زاوية البيت) الى عيادة طبية .

إن الأطفال يحتاجون الى هذه الفرص المعززة ، المطمئنة ، المعبرة ، للانخراط في اللعب التمثيلي ، وفي أحلام اليقظة ، والحديث حول الخبرات ، ونشر الاشاعات ، ورواية حكايات الاسفار والقصص الأخرى ، وممارسة المسرح والشعر . . .

وحين تختار القصص والموسيقا الصالحة للحركة بعناية ، يصبح العديد من الفرص المقصودة من أجل المسرح جزءاً لا يتجزأ من منهاج المدرسة . أما طريقة البدء بالمسرح فهي تتوقف على مستوى نمو الأطفال وخبرتهم . فالأطفال بين الثالثة والخامسة من العمر يكون سلوكهم متمركزاً حول ذاتهم بشكل كبير ، ويرغب جميعهم في تمثيل دور الفلاح القوي ، أو يحاولون جميعاً إيذاء الثعلب ومطاردته (في قصة الفلاح والدجاجات والثعلب) . ولما كانت المعلمات يرغبن في أن يختبر الأطفال التعاون ، فإن عليهن أن يهدئن الأجواء تدريجياً ليجعلن الصف أو عدداً من الأطفال يمثلون قصة مفضلة معروفة أو مرتجلة . فقد جربت إحدى المعلمات إثارة موضوع « الاشرار وضرورة مكافحتهم » ، ولشد ما دهشت حين رأت الأطفال يفكرون بتنظيم حملة حقيقية ، ويتصدى واحد منهم لرسم خطة الحملة على اللوح وتوزيع المهمات على رفاقه . وكانت المسرحية ناجحة ومسلية انتهت بالكثير من الضحك (لانكاستر وغاونت) . ومما يسر الأطفال أن يختبروا طبقات أصواتهم ، لذلك كان من الممكن تعليمهم الهمس على خشبة المسرح ، وهذا يؤدي بالتالي الى تربية الأداء الصوتي المتقن ، والتمييز السمعي المرهف لديهم .

إن تعبير الفرد عن مشاعره من خلال الدمى القفازية ودمى الظل هو دون المسرحية العامة التي تؤدى أمام جماعة من الناس من حيث التأثير المباشر . إلا أن بعض الأطفال يشعرون بحماية كبيرة خلف الستارة ، لهذا تراهم أكثر استعداداً للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بهذا الأسلوب .

ونستطيع القول إن المسرحية تساعد على قيام قدر كبير من التفاعل بين المظاهر المختلفة للمنهج . وهي ترتبط بالحركة حين يستعمل الأولاد أجسادهم كلها للاستجابة لشعور ما ، أو لاستدعاء خبرات قديمة ، أو لتمثيل حلقات متتابعة من لحن موسيقي أو قصة معروفة .

سادساً ـ دور المعلم

يتصور بعض المعلمين أنهم لا يستطيعون تقديم خبرات موسيقية أو غنائية تمثيلية للأطفال لأنهم لا يعزفون على آلة موسيقية ولا يجيدون الغناء أو التمثيل

والحقيقة أن المعلم الذي يعزف على آلة موسيقية يستطيع الاسهام في التربية الموسيقية للاطفال بصورة فعالة . على أن العزف على الآلة قد يتطلب من المعلم تركيز انتباهه عليها مما يضيع عليه فرصاً لملاحظة الأطفال ، وهذه الملاحظة تعد عنصراً هاماً في الدور الذي يؤديه المعلم في أي برنامج موسيقي .

فحين يقوم المعلم بالمراقبة يستطيع تحديد الوقت المناسب لادخال أغنية جديدة ، والوقت الذي يتيح فيه للأطفال تكرار الألحان التي يعرفونها ، أو تطوير إيقاعات وألحان ترتبط بأنشطة معينة . ومن الضروري في بعض الأحوال أن يكتفي المعلم بملاحظة الأطفال وهم يغنون ويرقصون أثناء لعبهم التمثيلي دون أن يتدخل فيه .

ومن الممكن في بعض الأوقات أن يجلس المعلم مع فئة صغيرة من الأطفال ، واضعاً كتاب أناشيد على ركبتيه ، ويغني معهم أغنية تلو أخرى . وحين يرى الأطفال الآخرون ذلك سرعان ما ينضمون الى الحلقة فيرددون الأغاني التي يعرفونها ، ويتعلمون أغاني جديدة . فتعلم الأغنية سطراً بعد سطر لا يحمل أي جاذبية للأطفال . وما لم يوجه أحد الأطفال سؤالاً بشأن أغنية ما ، فإن المعلم ليس مطالباً بشرح محتواها . فمتعة الغناء تكمن في الصوت والايقاع لا في المعاني التي تضمها الأغنية .

إن المعلم يبدي اهتماماً بما يصنعه الأطفال حين يردد أحد الألحان التي ينشدها . ولا يعني ذلك أن المعلم يجب أن يشارك في الأنشطة الايقاعية للاطفال كلما بدا لهم أن يغنوا أو يترنموا بلحن . فالأطفال يسرون بوجود من يصغي لهم . ومن الضروري أن يكون المعلم نموذجاً لهم في الإصغاء ، وأن ينظم أوقاتاً يمارس الأطفال فيها الاصغاء بدورهم .

ويمكن القول أن موقف المعلم من الموسيقا والحركة والتمثيل يحدد مكانة هذه الأنشطة في المنهاج ، والخبرات التي يحصل عليها الأطفال في هذه المجالات .

الفصل السابع

المهارات اللغوية

تمهيد :

ينظر الكثيرون في هذا العصر الى التربية على أنها مفتاح للنجاح ، ويتوقع من الطلاب المتفوقين دراسياً أن يحرزوا نجاحاً أكبر من ذاك الذي يحرزه أقرانهم المتخلفون في الدراسة . وتعد القراءة والكتابة أساسيتين لتحقيق النجاح في المدرسة أولاً ، وفي الحياة العملية فيما بعد . ومن هنا كان من غير المستغرب أن يجري الإلحاح على تعليم القراءة والكتابة في سن مبكرة . على أن الجدل ما يزال دائراً بصدد العمر الذي يجري فيه تعليم هاتين المهارتين ، وكيفية إجراء هذا التعليم .

المواقف الرئيسية

هناك نظريات حديثة ترى البدء في تكوين الاستعداد للقراءة منذ سنوات الطفولة الأولى ، فالقراءة ـ بحسب هذه النظريات ـ ليست إلا شكلاً من أشكالا التعبير ، يجدر بنا تقريبه من سائر أشكال الاتصال المتاحة للطفل . إن جميع أشكال التعبير الحركية والشفوية والكتابية والتصويرية والموسيقية ـ جوانب لسيرورة واحدة تؤدي الى النمو الادراكي العام للطفل . فالطفل في تفاعله مع المحيط ومع الراشدين من حوله أو مع أقرانه ينقاد الى عملية اتصال متعددة المظاهر (كالمظهر الحركي والمظهر الكلامي وغيرهما) ، وهو حين يوضع في بيئة يتعرض فيها للغات التعبير هذه يجد نفسه مسوقاً في مسيرة اكتشاف ونمو .

أضف إلى ذلك أن الطفل حين يبرهن على أنه يمتلك البنى العقلية التي تمكنه من اكتساب لغة التعبير الشفوي ، فإنه يثبت في الوقت نفسه انه يملك القدرات الضرورية للاقبال على نظام رمزي آخر ، أي على لغة التعبير الكتابي . فإدراك الصورة البصرية للكلمة ليس أصعب على طفل بلغ سن الكلام من ادراك الصورة السمعية شريطة أن

تكون هذه وتلك مرتبطتين بالشيء الذي تدلان عليه ، وبحياة الطفل بالذات ، وأن تتميزا بصفات الوضع ذاتها . ونظراً لكون التعبير الكتابي يقوم على عنصر حسي بارز فإنه يمتلك ثباتاً وديمومة لا يملكهما التعبير الشفوي . وهو ينسجم تماماً مع وضع الطفل الذي يمر في طور النمو الحسي الحركي لأنه يتمثل في استخدام صور بصرية دائمة للايحاء بأشياء غائبة (ر . سودربيرغ Söderbergh) .

على أن غالبية المربين في مرحلة الطفولة المبكرة تفضل التأني في قضية تعليم القراءة والكتابة وترى ضرورة التأكد من توافر القدرات والشروط المطلوبة لهذا التعليم قبل مباشرته .

القدرات والشروط المطلوبة

يرى سميث Smith (1977) ان القدرة على التميز الدقيق من النواحي السمعية والبصرية ضرورية لمهارتي القراءة والكتابة ، ولكنها ليست كافية . فمن الضروري حدوث بعض التطور المعرفي بالاضافة الى التطور الادراكي الصرف حتى يصبح الطفل مستعداً للقراءة والكتابة . ومن الواجب ـ على سبيل المثال ـ أن يتمكن الطفل من فهم الرموز ووظائفها لأن الحروف والأرقام والكلمات المكتوبة تمثل رموزاً لأصوات وأعداد وكلمات منطوقة . وكلا النظامين اللغويين المنطوق والمكتوب يرمزان لأشياء وأحداث ومفاهيم .

ومن هنا فليس من المستغرب أن يواجه العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية صعوبة في إتقان المهارات الأولية للقراءة . فمعظم هؤلاء ما يزالون يتعلمون معاني الكلمات المنطوقة ويشكلون المفردات الرئيسية لكلامهم ، وفي أثناء ذلك يتعرضون فجأة للتعامل مع نظام رمزي جديد وهو نظام اللغة المكتوبة التي يتوجب عليهم ربطها باللغة المنطوقة من جهة ، وبعالم الأشياء والأحداث الذي تدل عليه من جهة أخرى .

أضف إلى ذلك أن الكتابة تتطلب مستويات راقية من التوافق بين اليد والعين . فالرسم (بصفته نوعاً من الكتابة) بخطوط مستقيمة ومنحنية وضمن أشكال متعددة ليس ممكناً في سن مبكرة جداً . وعلى الطفل أن يتعلم أيضاً أن القراءة (في العربية مثلاً) تبدأ من اليمين الى اليسار ، وأن السطور تتتالى من أعلى الصفحة إلى أسفلها .

وهناك قدرات مطلوبة أخرى ، منها ـ على سبيل المثال ـ أن قدرة ذاكرة الطفل يجب أن تصل الى مستوى من النمو تترابط فيه الرموز المنطوقة والمكتوبة ودلالاتها ، وتنظم وتختزن وتستعاد بشكل فعال حين الحاجة . كما أن هناك عبئاً يقع على مدى انتباه الطفل ، فهذا المدى ضيق لدى بعض الأطفال حتى في الألعاب . وإذا كان الطفل

جائعاً أو متعباً أو قلقاً يصبح التعلم صعباً لديه . ويلاحظ أن الأطفال الذين تنقصهم الثقة بالنفس يتأثر أداؤهم بالخوف من الإخفاق وخصوصاً في المواضع التي يجري تنبيههم إلى أهميتها .

ومن الواضح أن العوائق الجسمية (السمعية والبصرية على الأخص) تزيد من الصعوبات التي يعاني منها الأطفال . وتسهم في تكوين صورة سلبية للذات عندهم من زاوية قدرتهم على التعلم . كما أن فقدان الحافز يؤدي بدوره الى عدم بذل الجهد لتعلم القراءة والكتابة (مكارثي وهيوستن) .

وخلاصة هذه الآراء ، أن الأطفال يحتاجون إلى أن ينموا جسمياً وأن يكتسبوا خبرات كافية قبل أن يصبحوا مستعدين لتعلم القراءة والكتابة . إنهم يحتاجون الى قاعدة من مهارات ما قبل القراءة ومهارات ما قبل الكتابة ليبنوا عليها قدراتهم الفعلية في القراءة والكتابة .

والواقع أن قضية تعليم القراءة والكتابة قضية شديدة التعقيد ، لا يستطيع المرء أن يتخذ فيها رأياً حاسماً ويعممه على جميع الأطفال . والذين تتيح لهم ظروفهم ملاحظة الأطفال يمكنهم أن يروا أن بعض الأطفال يستطيعون القراءة منذ السنة الثالثة من عمرهم وبدون تعليم مدرسي نظامي ، في حين يجد أطفال آخرون صعوبة في إتقان المهارات الأساسية للقراءة والكتابة وهم في سن المدرسة الثانوية ؛ وأن بعض الأطفال لديهم استعداد فعلي للبدء بالقراءة والكتابة في سن الرابعة أو الخامسة ، على حين يواجه أطفال آخرون صعوبات في المرحلة الابتدائية ، بل وفي ما بعدها أيضاً . على أن ذلك يجب ألا يمنعنا من الافادة من التجارب الحديثة التي أجرتها معظم الدول المتقدمة (الولايات المتحدة وفرنسا وإيطاليا والسويد وبلجيكا وكندا واليابان) والتي أثبتت أن جميع الأولاد الذين هم دون السادسة من العمر ـ على اختلاف وسطهم الاقتصادي ولغتهم الأم ـ يستطيعون تعلم القراءة إذا ما وضعوا في بيئة تعلم غنية وحافزة ، وهم يقومون بذلك بسهولة وسرور . وقد أدى ذلك الى تصميم استراتيجيات جديدة لمكافحة الفشل المدرسي ، تنفذ في مرحلة ما قبل المدرسة (في رياض الأطفال والوسط العائلي) ، واستناداً الى الحقائق التي أصبحت تحظى باعتراف الجميع ، والتي تتلخص في كون الكائن البشري يتمتع بقدرات هائلة في السنوات الأولى من العمر (Cohen, 1977, 1982) .

ثانياً ـ فعاليات الاستعداد :

هناك حل لمشكلة تعلم القراءة والكتابة يتمثل في تطوير فعاليات الاستعداد التي

يعدها الكثيرون أهم إسهامات التربية ما قبل المدرسية في عملية التعلم برمتها . ويركز هؤلاء اهتمامهم على تنمية المهارات والقدرات التي ترتكز عليها فعاليات القراءة والكتابة بالمعنى الضيق لهاتين الكلمتين . ولا يخلو الأمر ـ بالطبع ـ من الاستثناءات ، فهناك أطفال يسبقون أقرانهم في اكتساب الاستعداد أو يتأخرون عنهم . ولكن تكوين الاستعداد للقراءة ينظر اليه بشكل عام على أنه هدف معقول لسنوات ما قبل الدراسة ، مع تأجيل التعليم الفعلي للقراءة والكتابة الى المرحلة الابتدائية .

إن فعاليات الاستعداد ـ في الواقع ـ شديدة التنوع . ومن البديهي أن الكلام يأتي في طليعتها . على أن علينا أن نذكر أن الكلام ليس إلا شكلاً من أشكال التعبير عن الخبرة . والأرجح أن الطفل الذي يملك خلفية محدودة من حيث الخبرة واللغة على السواء يجد صعوبة في تعلم القراءة . لذلك كان على معلمة المدرسة ما قبل الابتدائية أن تضع هذه النقاط نصب عينيها ، وتتبع سياسة متسامحة تتمثل في تشجيع الأطفال على الحديث أثناء قيامهم بالمهمات المختلفة ، وإتاحة المجال لهم للتحدث مع الأطفال الآخرين ومع الكبار ومع أنفسهم ، والاجابة عن أسئلتهم بأسرع ما يمكن وبصورة واضحة بسيطة ، ووضع تعريفات وأسماء محدودة للأشياء التي لا يعرفونها . وهذا التسامح يعد من أساسيات السياسة التعليمية المبنية على فهم الأثر الحيوي للكلام في نمو الطفل .

وبالرغم من أن معظم الأطفال يستطيعون في الثالثة من عمرهم استخدام الكلام لأغراض مثل نقل رغباتهم الى الآخرين ولفت الانتباه ، فإن هناك فروقاً فردية واسعة بينهم من حيث كمية المفردات المستخدمة وتنوعها . وقد ترجع بعض هذه الفروق الى شخصية الطفل . فالولد الخجول قد يجد صعوبة في التواصل مع الآخرين ، ولا سيما حين يجد نفسه في وضع غريب ، ويستمر في ذلك حتى يشعر بالأمان وينشىء علاقات معهم . وهناك أطفال يستطيعون الكلام مع الأطفال الآخرين بسهولة أكبر مما يستطيعون مع الكبار ، وغيرهم يجد سهولة أكبر في الحديث مع الكبار ، وآخرون أكثر تحفظاً بطبعهم . أضف الى ذلك أن هناك تنوعات على كل حال في الخبرة اللغوية التي يحصل عليها الأطفال في سنواتهم المبكرة . ولا يقتصر الأمر على عدم تعرض بعض الأطفال للغة بشكل كاف ، بل ربما أنهم لم يصادفوا العدد نفسه والأنواع نفسها من الاستخدامات اللغوية . لذلك كان من الضروري بالنسبة للمعلمة أن تعي هذا الأمر وأن يكون لديها فكرة واضحة جداً عما يمكن أن تعمله لتوسيع لغة الأطفال ، في الوقت الذي تقبل فيه هذه اللغة وتعترف بقيمتها .

ولقد أشرنا فيما سبق إلى أن تمييز الاختلافات الدقيق ـ السمعية منها والبصرية ـ

وتوافق اليد والعين ، تشكل عوامل أساسية في القراءة والكتابة . ومن هنا فإن أية فعالية تتم في الصف ستدعم هذه الجوانب من النمو . فالرسم وأشغال الصلصال - المعجون - والخشب والطهي وتركيب الاحاجي (الألغاز) واستعمال الأدوات اليدوية الصغيرة ، من شأنها أن توفر تنمية التمييز الدقيق للفروق المكانية والبصرية ، كما توفر الفرصة لنشاط الكلام . وتساعد بعض ألعاب المضاهاة والتصنيف على تنمية قدرة التمييز البصرية وتكوين مفاهيم الشكل واللون والحجم . ومن أمثلة ذلك أن يبدي المعلم الملاحظة التالية : ترتدي سوزان سترة حمراء ، ثم يسأل : من منكم يرتدي شيئاً أحمر أيضاً . وفي مستوى أكثر تعقيداً يمكن للمعلم أن يقول : لدي كرة خضراء صغيرة من الصلصال ، من منكم يستطيع صنع كرة خضراء كبيرة من الصلصال أيضاً ؟ كما تفيد ألعاب الاعداد في هذا المجال ، كأن يسأل المعلم تلاميذه : كم طفلاً يوجد في الباحة ؟ وكم زراً يوجد على قميص كل منكم ؟

وفيما يتعلق بالتعبير الكتابي علينا أن نذكر أن هذا اللون من التعبير هو وسيلة اتصال أيضاً . فحين يواجه الطفل نصاً مكتوباً فإنه سيتصدى له كما سيتصدى للكلام المنطوق . ولكن لا بد لذلك من توفير شروط التعلم نفسها وأهمها أن يندرج النص المكتوب بصورة طبيعية في حياة الطفل اليومية وفي أنشطته ، وأن يرمى الطفل في مغطس الكتابة مثلما يرمى في مغطس اللغة الشفوية . فلن تكون للطفل رغبة في الكتابة إلا إذا كانت وظيفية ، أي إذا كانت تستجيب لاهتماماته الواقعية وحاجاته الى التعبير والاتصال والاستطلاع . ولذا فإن النص المكتوب يجب أن يكون حاضراً في كل لحظة من حياة الطفل اليومية ، وأن يستخدم وسيلة للحفاظ على ذاكرة المجموعة وتنظيم الصف والأنشطة . وهكذا فإن اسلوب التعلم عند الولد الصغير يبدأ بتنظيم البيئة المحيطة ، عن طريق كتابة أسماء الألعاب والأدوات والأشياء المألوفة ، والكلمات المملوءة بالعاطفة والحنان مثل ماما ، بابا وغيرها .

إن تنظيم النشاطات اليومية للصف يفسح المجال أيضاً لشتى أشكال التعبير الكتابية ، مثل تسجيل جدول المسؤوليات ، ومناداة الأولاد كل صباح ، وتدوين القصص والملاحظات بالرسم والكتابة وقراءة وصفات الطهي وقوائم المشتريات وكتابتها وكتابة الرسائل ، وتنظيم زوايا الأنشطة ، وتنظيم مكتبة الصف . ومما يحفز الأطفال على تعلم الكتابة كتابة أسماء الأطفال على أعمالهم الفنية وملابسهم وحاويات طعامهم وخزائنهم وكراسيهم الخ . . .

ومن الممكن إثارة اهتمام الأطفال بالقراءة عن طريق تثبيت المواد المكتوبة على لافتات متحركة كبيرة تترك في متناولهم باستمرار ، ويقومون بلمسها وتحريكها كما

يشاؤون . ويمكن وضع حروف متحركة كبيرة (من الورق المقوى) تحت تصرفهم ، مما يسمح لهم بإعادة بناء الكلمات وكتابة غيرها . وحين يكبر الأطفال يمكن تصغير الكلمات والحروف تدريجياً(Doman) .

وفي سبيل تعلم الحروف والكلمات يمكن أيضاً الاستعانة بالشاخصات والاعلانات الشائعة ، والكتابات التي تغطي علب الغذاء والدواء والألعاب ، وحتى تلك التي تزين الملابس والمساكن . ومن الممكن للمعلم أن يسأل الأطفال عن الكلمات التي يودون تعلمها ، وأن يلعب معهم الألعاب اللفظية مع تدوين الألفاظ التي ترد على لسانهم . ومع تقدم الأولاد في السن ، يستطيع المعلم أن يكتب لهم كلمات الأغاني التي يحبونها والفكاهات التي يروونها ، كما يستطيع مطالبة الأطفال بترتيب مجموعة من الصور على نحو يشكل قصة أو حدثاً (كأفلام الكارتون) ، أو بإكمال شيء ناقص كقصة أو عبارة . ويستطيع الاستعانة بالصحف والمجلات لتأليف قصص أو قصائد أو عبارات عن طريق قص بعض أجزائها وربطها بعضها مع بعض .

وقد يؤدي تعرض الأطفال للخبرات اللغوية الى أن يجربوا كتابة بعض الكلمات أو الأحرف ، ويبدأوا في تعرف (أو قراءة) الأحرف أو الكلمات التي غدت مألوفة لديهم . وهذا التقدم يشكل مؤشراً جيداً لا على اكتساب الأطفال الاستعداد للقراءة والكتابة فحسب ، بل على أنهم باشروا القراءة والكتابة بالفعل . على أن هناك نقطة ينبغي أن تؤخذ بالحسبان في هذه المرحلة وهي أن اكتساب الاستعداد للقراءة والكتابة قد لا يسيران دوماً بصورة متوازية بالرغم من أنهما وجهان لشكل واحد من أشكال الاتصال هو الاتصال الكتابي . فقد يكون الطفل قادراً على القراءة في سن الثالثة أو الرابعة ولا يكون له التناسق الحركي الضروري للكتابة . ولذا فمن الأهمية بمكان أن تستعين المدرسة بأجهزة الطباعة والنسخ والآلات الكاتبة التي تعد مساعدات قيمة في عملية تعلم الكتابة . ومن الثابت في الوقت الحاضر ، أن الأولاد قادرون على استخدام الحاسوب (الكومبيوتر) ، وهو أداة تربوية غنية جداً . ولا شك أن معطيات المسألة ستبدل تبدلاً عميقاً من هذه الزاوية في السنوات القادمة (كوهن 1982) .

ومن المفيد أيضاً أن تنبه المدرسة الأهل الى أشكال الحروف التي تعمل على تعليمها للأطفال ، وتطالبهم باستخدام الأشكال نفسها في المنزل لئلا يختلط الأمر على الطفل إذا ما رأى الكلمات مكتوبة في المنزل على نحو مغاير لما يراه في المدرسة . فكتابة الكبار تتطور على مر السنين ، والاختلافات الفردية في الكتابة تربك الصغار . لذلك كان على المدرسة أن تزود الأهل بنموذج من الأشكال التي تستخدمها ، وعلى الآباء

العودة الى تعلم الأشكال التقليدية للحروف حين يعملون مع أبنائهم (مكارثي وهيوستن) .

هذه لمحة سريعة عن فعاليات الاستعداد للقراءة والكتابة قدمت بصورة عامة وباختصار . على أننا سنقف فيما يلي وقفة أطول عند مكوناتها الأساسية لنرى ما تقتضيه تنمية المهارات اللغوية في منهاج المدرسة ما قبل الابتدائية .

ثالثاً ـ الخبرة اللغوية في المدرسة

أ ـ إيجاد مناخ للنمو :

إن أولى الأشياء الضرورية تتمثل في خلق مناخ يكون الطفل فيه راغباً في الاتصال مع الآخرين ، ويشعر بالحرية للقيام بذلك . ومن الضروري بمكان أيضاً أن يكون لدى الطفل شيء ما يريد التحدث عنه ، والكتابة عنه فيما بعد . إن المدرسة التي تعطي انطباعاً دافئاً مرحباً ، والتي يماثل جوها جو البيت في كونه يشعر الطفل بأهميته ، يرجح أن تكون أكثر نجاحاً من تلك التي تشكل جبهة من اللامبالاة الصريحة . فالحياة المشتركة التي يوجدها جميع الذين يعملون معاً في المدرسة هي التي تحدد كيفية استخدام اللغة من جانب المعلمين والتلاميذ على السواء .

وحين نتحدث عن المهارات اللغوية لا بد لنا من النظر الى المظاهر المترابطة التي تتضمن الكلام والاصغاء والكتابة والقراءة ، وأن نأخذ بالحسبان أن المحيط اللغوي الجيد يوفر فرصاً لكل هذه الفعاليات خلال اليوم كله بالطبع . فاللعب يقدم وسطاً مثالياً للتفاعل من خلال اللغة في المدرسة ما قبل الابتدائية . والكثيرات من المعلمات يتمتعن بالمهارة في اختيار الخبرات التي تهيء للاطفال فرصاً لاستخدام الكلمات المألوفة لديهم في بيوتهم وفي حياتهم العائلية ، ويشجعن الاطفال من ثم على زيادة المفردات المتعلقة بالمفهوم الذي يجري استخدامه . ففي أثناء اللعب بالماء يتعلم الأطفال أن الأشياء تطفو أو تغوص ، وأن بوسعهم أن يملأوا الأوعية وأن يفرغوها . وأنهم يستطيعون استخدام الاقماع والأنابيب والأوعية المثقبة . كما يتعلم الأطفال أن الرمل ناعم وقد يكون رطباً أو جافاً ؛ وأن العجينة دبقة . . . ويتعلمون مفردات الألوان والأشكال والأنسجة . والعروض التي تتغير باستمرار بتوجيه من المعلمة تؤدي الى مزيد من الاكتشاف والكلام .

ب ـ إيجاد محيط مشجع على القراءة :

إن المدرسة ما قبل الابتدائية تبني مهارات القراءة والكتابة بالاستناد الى دعائم متنوعة . فكثير من الأطفال يكونون معتادين على رؤية الكبار وهم يقرؤون الكتب

والصحف في البيت ، ويكتبون الرسائل والقوائم ، وهكذا تكون الكلمة بالنسبة لهؤلاء جزءاً من خلفيتهم الطبيعية ، مما يسهل عليهم إقامة صلة حيوية بين الرموز المكتوبة والمعنى . إن حب الإطلاع يشتمل عندهم على الكلمة المطبوعة ، وسؤال « ما الذي تقوله هذه الكلمات ؟ » الذي يتكرر على أفواههم جدير بإجابة شافية . وهناك أطفال آخرون قد لا يرون مثل هذا الغرض ـ على الرغم من أنهم يتعرضون للكلمة المكتوبة على شكل أسماء الشوارع ، والاعلانات وإشارات المرور ـ ما لم يلفت الكبار انتباههم الى ذلك . ومن الضروري أن يصمم المحيط المدرسي بحيث يساعد الأطفال على أن يفهموا أن الكلمة المطبوعة يمكن تفسيرها بكلام ينقل لنا معناها . ويتم تعريف الأطفال بالأشكال الكتابية في مرحلة مبكرة عن طريق إطلاعهم على الشكل المكتوب لأسمائهم ـ كما ذكرنا فيما سبق ـ وبذلك يتعرفون على ممتلكاتهم ، ويفخرون بقدرتهم على القراءة في الوقت ذاته . كما تتحدث المعلمة أمامهم عن الأشياء الإضافية الجديدة في منطقة الألعاب ، وعلى الطاولة المخصصة لأحد الاهتمامات ، وتسجلها لهم في بطاقات على شكل جمل (ويتم ذلك أحياناً باملاء الأطفال أنفسهم) ، ثم تقوم المعلمة بقراءتها لهم ثانية . وتقوم بمناقشة الرسوم واللوحات الملونة والنماذج التي يصنعونها ، وتسجل على هذه الأعمال تقديرات مكتوبة ذات معنى خاص لهم ، تناقشها المعلمة وتقرؤها لهم . وتعلق المعلمة أحياناً مجموعة رسوم من صنع الأطفال على شكل « قصة جدارية » تعبر عن سلسلة من الأحداث ، وتستخدم رسوماً أخرى لتكوين كتب تضم الأعمال الفردية لطفل ما ، أو أعمال مجموعة من الأطفال تقوم بمتابعة اهتمام ما . ثم تضاف هذه الكتب الى المجموعة التي تملكها المدرسة وتصبح جزءاً منها . ويستمتع الأطفال كثيراً بالنظر الى الصور وبقراءة القصة التي ترافقها مع معلمتهم .

جـ ـ الحديث :

إن الأطفال الذين سبق لهم أن اشتركوا في خبرات متنوعة يكونون متحمسين بالطبع لتسجيل بعضها أو إحيائها عن طريق الحديث والرسم والتلوين أولاً ، وعن طريق الكتابة فيما بعد . ومن الأهمية بمكان على أية حال أن يعطوا وقتاً كافياً لكي يتمثلوا هذه الخبرات . وينظر الآن الى « فترة الأخبار » التي أعطيت يوماً ما مكانة كبيرة ، والتي يتوقع فيها من جميع الأطفال أن يشاركوا في تقديم بعض الأخبار كل بدوره ، على أنها تمثل حالة مصطنعة بل وربما كانت مثبطة أيضاً . فليس جميع الأطفال على استعداد للحديث حول كل خبرة يمرون بها ، وينبغي ألا يؤمروا بذلك . وبدلاً من ذلك تبادر المعلمات الآن الى تكوين مجموعات أقرب الى العفوية يناقش فيها الأطفال الموضوعات التي تهمهم بالفعل ، ويتحدث بعضهم الى بعض عنها أثناء العمل ، أو حين تمنح لهم

الفرصة بذلك . وكلما أصابوا بعض التقدم ، ازدادت إفادتهم من الحديث فيما بينهم ، لدرجة أنهم يستخدمون اللغة غالباً بأساليب معقدة تماماً في سبيل التخطيط المستقبلي ، وتبادل الأفكار ، وتكوين الحجج . فهم يناقشون ، على سبيل المثال ، الخطوة التالية في بناء قارب من الأقفاص والعلب ، ويبينون الأسباب التي تدعوهم الى اختيار نوع ما من الطرائق أو المواد . ويتم تخصيص وقت لكل من المحادثة الفردية والمناقشات الجماعية بين الأطفال والراشدين . وهنا تؤدي المعلمة المساعدة أو المعلمة دوراً ثميناً . فمن خلال الأسئلة التي تطرحها ، والاقتراحات التي تبديها ، والمشاركة العامة التي تقوم بها ، يساعد الراشد الطفل على التفكير في خبراته وإعطائها معنى من خلال اللغة . وفي الوقت نفسه ، تتابع المعلمة الحديث عن كثب لكي تعرف مظاهر النمو اللغوي عند الأطفال التي تتطلب عناية خاصة منها . فقد يحتاج بعض الأطفال ، على سبيل المثال ، الى قدر كبير من الخبرة لكي يكتسبوا مفردات تتعلق باللون أو الحجم . وعلى المعلمة أن تحرص على مناقشة مشكلات التلاميذ الخاصة مع الأهل لكي يتمكنوا من العمل معاً نحو أهداف مشتركة .

هناك ملاحظة لا بد منها بهذا الصدد وهي أننا كثيراً ما نعني بالحديث كلام الأطفال بعضهم مع بعض ، ونغفل عن الحقيقة المتمثلة في أنه بالرغم من أن هذا الجانب يحقق وظائف رئيسية عديدة ، فإن اتصال الأطفال لغوياً مع راشدين متفهمين هو الأساس في التقدم .

فحين يدخل الطفل الى المدرسة يحتاج الى ظروف يستطيع أن يستعمل فيها اللغة من أجل المقارنة والتحليل والوصف والشرح ، والى معلم مستعد لمساعدته في الأوقات المناسبة . وقد أعطى استعمال آلة التسجيل فكرة جديدة كلياً عن الطرق التي يتكلم بها المعلمون مع الأطفال . ويظهر غالباً أن المعلمين يقومون بمعظم الكلام ، وأنهم يكبتون المزيد من المحادثة عن طريق الأسئلة التي يطرحونها باستمرار . ونتيجة لذلك اتخذ الكثير من المعلمين تقنيات جديدة في الشرح والسؤال ، محاولين أن يضعوا ما يقولون في أسلوب يشجع الطفل على الاستمرار في الكلام وعلى إيجاد إجابات للمشكلات ، ومحاولة اختبار أفكاره مهما كانت بشكل عملي .

ومن الممكن أن تمثل عملية إقامة التوازن بين التشجيع المساعد والتدخل مشكلة صعبة . كما يتجلى في المثال التالي الذي نقتطفه من حديث دار بين طفل في الخامسة من عمره ومعلمته حول إحدى الصور الموجودة في كتاب كان ينظر اليه . يقول الطفل في وصف المشهد :

الطفل ـ هذا بيت يحترق ، وقد ذهب صاحبه الى كشك الهاتف للاتصال بالإطفاء

للمجيء ، وهو يرتدي سروالاً رمادياً . . . وقميصاً أبيض ، ويوجد بياض هنا وهناك . . . .

المعلمة ـ بماذا يشعر الرجل في رأيك ؟ كيف تظن أنه يشعر ؟

الطفل ـ انه مضطرب لأن بيته يحترق . . لأن البيت يكلف الكثير من المال .

المعلمة ـ ماذا تظنه يقول ؟

الطفل ـ انه يقول : « هل أستطيع أن أحصل على سيارة الإطفاء . . . على فريق الإطفاء ؟ »

المعلمة ـ من الممكن أنه يقول : « من فضلك ، هل تريد أن ترسل الشرطة ؟ » .

الطفل ـ الشرطة ؟ لماذا يرسلون الشرطة أيضاً ؟

المعلمة ـ إني أتساءل عن ذلك . لماذا يرسلون الشرطة ؟

الطفل ـ ليخبرهم عن شيء ما . لا أعرف الشيء الذي سيخبرهم عنه .

المعلمة ـ ربما ليكتبوا تقريراً عن الذي حصل ، وربما ليروا ما إذا كان أناس قد أصيبوا .

الطفل ـ بأذى . وليخبروا المستشفى ليرسل سيارة إسعاف .

المعلمة ـ ما الذي ستفعله سيارة الاسعاف ؟

الطفل ـ ستأخذ المصابين وتفحصهم وترى إن كان بخير .

ويتبين من هذا الحوار أنه ليس من السهل على المعلمة ، كما يظن البعض ، أن تعلق التعليق الصحيح أو تسأل سؤالاً مناسباً في اللحظة المؤاتية . وهذه التعليقات أو الأسئلة قد تكشف بدورها إما عن نقص في الفهم عند الطفل ، أو في قدرته على التعبير ، وقد تكشف عن نضج غير متوقع (لانكاستر وغاونت) .

وترى المؤلفتان أن المعلمين أصبحوا أكثر وعياً بأن عليهم أن يعطوا الطفل وقتاً كافياً قبل أن يتدخلوا ، وأن يكونوا على استعداد لقبول مشاركاته والاجابة عما يقدمه . وهم الآن أكثر إنتباهاً أيضاً للاخطار التي تنجم عن التصرف كما لو أن كلام الطفل أدنى من كلامهم من بعض النواحي ، وعن التصحيح له باستمرار ، أو الإلحاح عليه لاستعمال العبارات المتواضع عليها مثل : « من فضلك » و« شكراً » ، حين يكون متحمساً للتحدث معهم عن أشياء ذات أهمية قصوى عنده . ففي المقطع السابق قال الطفل : « إن سيارة الاسعاف ستأخذ المصابين الى المستشفى وترى إن كان بخير » . إن إشارة المعلمة الى هذه الخطيئة النحوية ستكون غير مناسبة هنا ، لأن الطفل يركز انتباهه على محتوى المحادثة . على أن كلام المعلمة ولغة القصص تشكل نماذج له يقلدها ويكررها . كما أن المعلمة ستجد أوقاتاً مناسبة تشعر فيها أن بإمكانها مساعدة الطفل بصورة عفوية أو غير مباشرة . ويبدو من الطبيعي أحياناً أن تكرر المعلمة بهدوء عبارة

الطفل بشكل صحيح ، كأن تقول : نعم إن سيارة الاسعاف ستأخذ المصابين وترى إن كانوا بخير ، على ألا يكون ذلك في وقت يمكن أن يؤدي إلى إيقاف المحادثة (لانكاستر وغاونت) .

د ـ القصص والأشعار :

إن الطفل الذي اعتاد سماع قصص تقرأ وتروى له ، يأتي الى المدرسة وهو يحمل مزايا كثيرة ، ذلك أنه بدأ يقدر اللذة التي تحملها اليه الكلمات . أما الأطفال الآخرون فهم يحتاجون الى كثير من الممارسة قبل أن يستطيعوا الاستماع الى القصص والاستمتاع بها . إلا أن قسطاً هاماً من وظيفة المعلمة يتمثل في توفير مثل هذه الفرص للجميع . هناك مكان لكل من القراءة والسرد ، ويمكن أن يقال الكثير عن مزايا كل منها لأنها يؤديان أغراضاً مختلفة من بعض الوجوه ولكنها متكاملة . وينظر عادة الى الجو الأليف للمجموعة الصغيرة التي تستمع الى قصة من أحد الراشدين على أنه جو مساعد جداً على التعلم . وقد لا يتحقق ذلك المستوى من التعلم بسهولة عن طريق القراءة . إلا أن المعلمة الماهرة تعتمد « السرد » مع الاشارة الى الكتاب من حين لآخر لأغراض خاصة . وهكذا تبين للتلاميذ أن الكلمات المطبوعة تحمل معلومات ممتعة ، وتعلمهم كيفية معالجة الكتب ، وتدلهم بذلك على الطريق نحو البدء في عملية القراءة . إن الخبرة المبكرة لبعض الأطفال الذين ينظرون الى الكتب المصورة مع أمهاتهم تعلمهم تقدير الكتب قبل أن يصلوا الى سن دخول المدرسة . إلا أن البعض الآخر يأتون الى المدرسة دون أن يكون لديهم فكرة عن اتجاه الكتابة (من اليمين أو من اليسار) ، وعن ضرورة البدء من البداية .

وتستطيع المعلمة إرضاء حب الأطفال للدعابة عن طريق اختيار القصص المزحة . وذلك النوع من القصص الذي يستخدم التكرار ويعطي التلاميذ فرصة للمشاركة يلاقي النجاح في العادة ، لأنه يجمع بين الإنصات والكلام . وتلجأ بعض المعلمات لاستخدام الدمى بغية جعل الطفل الخجول يتحدث من خلالها . ومن أفضل القصص التي تناسب هذا العلاج قصة (الدجاجة الحمراء الصغيرة) ، لأن انتظار الطفل اللحظة التي يقول فيها « لست أنا » (جواباً عن أسئلة الدجاجة : من يزرع القمح ؟ من يحصد القمح ؟ الخ .) أثناء اللعب ، يتطلب مستوى عالياً من التركيز والفهم . ومن الأهمية بمكان ألا تكون لغة القصص سهلة جداً ، لأن بامكان الأطفال ، إذا أسعفهم السياق في الوصول الى المعنى أن يتذوقوا كلمات رفيعة مختارة بدقة ، أكثر مما يتذوقون الكلمات التي تستخدمها الكتب المعدة لهم في السلاسل المتدرجة الصعوبة ، لأن الاستماع الى القصص من شأنه أن يغني استخدام الطفل للغة ، وأن يعطيه الفرصة

ليضع نفسه مكان أشخاص القصة ، ويتعرف على شعور الآخرين . كما يخفف التوترات عنده ويوسع خبرته بالعالم . على أن من الضروري أن يتحدث المعلم ببطء وبصورة واضحة لأن المستمعين الصغار ما زالوا يتعلمون اللغة أثناء إصغائهم للقصة . وعليه أن يجعل السرد حيوياً بعيداً عن الرتابة مع توكيد الأحداث الهامة لايضاح معنى القصة وإكسابها الجاذبية المطلوبة .

وحين ننتقل الى قراءة القصص نستطيع أن نقول أن قراءة المعلم للاطفال توجد لدى هؤلاء الاستعداد ليقرأوا بأنفسهم ، لانهم يرون بأم أعينهم القيمة الفعلية للقدرة على القراءة .

وفيما يتعلق بهذا الموضوع ترى شيكدانز Schickdanz (1978) أن من الضروري جعل الطفل عنصراً فعالاً في تحصيل المعلومات . وفي سبيل ذلك ينبغي إتاحة الفرصة له لأن يبني المعلومات حول القراءة وينظمها بصورة فعالة منبثقة عن حافز داخلي . ومن أجل الحصول على معلومات حول القراءة ينبغي أن يكون للطفل احتكاك مباشر بخبرات القراءة .

وتشير شيكدانز الى أننا نستطيع زيادة احتكاك الطفل بالقراءة عن طريق قيامنا بما يلي :

1 ـ أن نتيح الفرصة للطفل لرؤية الشكل المطبوع . فحين تتجه القراءة الى مجموعة كبيرة يحرم الطفل من هذه الخبرة الأساسية بالعلاقة بين اللغة المكتوبة والمنطوقة .

2 ـ أن نتيح الفرصة للطفل لتقليب الصفحات ، بحيث يرى تتابع المعلومات ويربط بين أحداث القصة والكلمات المطبوعة في الكتاب .

3 ـ أن نقرأ القصة نفسها عدة مرات ، لأن الطفل لا يبدأ في الربط بين الذكرى المنطوقة للقصة والشكل المطبوع لها إلا بعد قراءات متكررة .

4 ـ أن نشير من حين لآخر الى الكلمات المكتوبة بعد التلفظ بها .

5 ـ أن نترك القصص في متناول الأطفال حتى يعودوا اليها حين يرغبون في ذلك ، ويقابلوا ذكرياتهم عن القصة مع ما يحتويه الكتاب المطبوع من صور وكلمات .

6 ـ أن نشجع الأطفال على تأليف القصص ، ونسجلها لهم ، ونقرأها عليهم . وهذا الأسلوب يوفر تمريناً جيداً على الربط بين الكلمات المنطوقة والمكتوبة (مكارثي وهيوستن)

وعلى صلة بموضوع القصص يمكننا أن نذكر أيضاً الاشعار والأغاني ، وهذه

تكسب الأطفال خبرات كثيرة في مجال الأصوات والأنغام . وتفيد ألعاب الايقاع في تنمية القدرة على التمييز السمعي لدى الأطفال كأن يقول المعلم : الكلمتان « مَوْ » و« نَوْ » لهما الايقاع نفسه ، ويطلب من تلاميذه أن يعطوه من ذاكرتهم كلمات أخرى لها الايقاع نفسه . وإذا ما لجأ الى تسجيل أصواتهم على شريط ثم أعاد التسجيل على مسامعهم فإن ذلك يساعدهم على تعرف الأصوات والإيقاعات . ومن الممكن كتابة هذه الكلمات على السبورة ، وهكذا ترتبط الأشكال المكتوبة للكلمات بمعانيها ، كما هي الحال لدى الكبار .

هـ ـ الكتب

إن المحيط الذي يراد منه تطوير المهارات اللغوية عند الأطفال يجب أن يكون مزوداً بالكتب . لقد أشرنا فيما سبق الى أهمية وجود زاوية مريحة للكتب في المدرسة ما قبل الابتدائية تجذب الأطفال الى قضاء قسط من وقتهم فيها . ويمكن أن نضيف الى ذلك أن الكتب يجب أن ترتب فيها بصورة جذابة ، وعلى نحو يمكن الأطفال من رؤيتها وتناولها . ولا ننسى أن الأطفال سيبدون اهتماماً بالكتب وتقديراً لها ، إذا رأوا المعلم يفعل الشيء ذاته .

وحين ننتقل الى الكتب نفسها ، من الضروري أن تكون جذابة من الخارج والداخل على السواء . ويفضل أن تشتمل على صور تمثل أحداث القصة بوضوح . وكلما كان الأطفال أصغر سناً كان من الضروري الاكثار من الصور والاقلال من الكتابة . كما أن الصفحات يجب أن تكون سميكة ، فالكتب التي تمزق بسهولة تثبط الهمة وتثير الخوف لدى الصغار .

ومن المتفق عليه بصورة عامة أن تتناول كتب الأطفال أشياء وأحداثاً واقعية مألوفة لديهم . ومن هذه الزاوية تفضل الكتب التي تساعد الأطفال على فهم الأشياء التي تدخل في إطار خبرتهم السابقة . أما الكتب التي تقدم موضوعات جديدة كلياً غير مألوفة لهم على الإطلاق فيجب الاقلال منها ، فحين يجد الطفل في الكتاب ما يرتبط بخبرته فإنه سيزداد اهتماماً بالكتاب وسروراً به . والموضوعات الشائقة للاطفال الصغار هي تلك التي تدور حول الأطفال والامهات والحيوانات الأليفة . وأما أغلفة الكتب المحببة اليهم فهي التي تعرض سيارات وزوارق وطيارات وأطباء وأشخاصاً يتعاملون معهم وألعاباً تلفت انتباههم .

ومن الممكن أيضاً إدراج بعض القصص الخيالية وقصص الجن ، مثل « الثلجة البيضاء » و« سندريلا » و« الأميرة النائمة » وبخاصة حين ينضج الأطفال نسبياً . على

أن العديد من العاملين في مجال تربية الطفولة المبكرة يشعرون حالياً أن القصص التي تحتوي على ساحرات وعفاريت وغيلان وغيرها من الكائنات والأحداث المخيفة لا تناسب الأطفال الصغار جداً لأنهم لا يميزون بين الحقيقة والوهم أو الخيال . وبالرغم من أننا قد نقول لهم أن هذه الكائنات الشريرة غير موجودة ، فإنهم لا يشعرون بالأمان إزاءها . وحين يكبر الأطفال في السن ويصبحون أكثر قدرة على التمييز بين الواقع والخيال ، يمكننا حينئذٍ إدراج بعض هذه الكائنات بحسب تقديرنا الخاص لمدى نضجهم . فهناك قيمة كبرى للخيال ، ولا يمكن إبعاده كلياً عن المكتبة في تربية الطفولة المبكرة . ومما يجب أن تحتوي عليه هذه المكتبة كتب الأناشيد والحزازير والفكاهات .

وهناك ملاحظة هامة بشأن مكتبة الأطفال ، أو زاوية الكتب في المدرسة ما قبل الابتدائية ، وهي أن هذه الزاوية يجب ألا تبقى راكدة دون تغيير أو تجديد . فمع أن هناك كتباً مفضلة تبقى دائماً موضع اهتمام ، ويود الأطفال ان يعودوا اليها بين الفينة والأخرى ، فإن من الممكن إضافة كتب جديدة بوسائل شتى منها تشجيع الأطفال على إحضار بعض الكتب من منازلهم على سبيل الاهداء أو الاعارة أو لاستخدامهم الشخصي المؤقت ، وتخصيص حصة للكتب في ميزانية المدرسة . ومن الممكن أيضاً السماح للأطفال باستعارة الكتب التي يحبونها لمدة يوم أو يومين ، وهكذا يستطيعون الاستمتاع بها مع أهلهم .

ويستطيع المعلم أن يضفي على زاوية الكتب الكثير من الحيوية عن طريق سرد القصص المبتكرة المناسبة لأعمار الأطفال وخبرتهم في الزاوية نفسها من حين لآخر . ومما يسهم في توسيع لغة الأطفال وزيادة اهتمامهم بالكتب أيضاً ، أن يجري تقديم الكتب لهم بمناسبة ظهور تساؤل أو فضول لديهم . فقد يود الطفل مثلاً التأكد من طائر رآه في الحديقة ، أو اكتشاف شكل الجسر الذي تستخدمه السيارات . وحين يتضح للمعلمة نتيجة أسئلة الأطفال ، أن هؤلاء الأطفال بحاجة الى معرفة أكثر دقة حول موضوع ما فإنها سترجع الى الكتب بغية تقديم معلومات مفصلة عن ذلك الموضوع . وهذا يشكل خبرة مشتركة تقود بدورها الى فهم أوفى للاسباب التي تدفع للقراءة . ويتركز انتباه الأطفال أحياناً على موضوع معين يجب أن يعد المعلم نفسه له . فمن المتوقع أن يرغب الأطفال في رؤية الكتب التي تتحدث عن الخيل بعد زيارة يقومون بها الى نادي الفروسية . ولا بد في الوقت نفسه من أخذ الحاجات الفردية بالحسبان .

وقد تبين في معظم الحالات أن من المفيد تقديم مواد الكتابة والرسم في زاوية الكتب ، لأن الأطفال يرغبون في تسجيل الأشياء التي تثير اهتمامهم أو تصويرها مستعينين بالأشكال التي تعرضها الكتب .

ولا بد من الاشارة الى أن المدرسة تستطيع الافادة أيضاً من الخدمات التي تقدمها المكتبات المحلية في معظم دول العالم . ومن الممكن أخذ الأطفال الى هذه المكتبات في مجموعات ، حيث يعتادون على نظامها ، ويستطيعون اختيار الكتب وقراءتها أو استعارتها إذا كان نظام المكتبة يسمح بذلك .

و ـ البرامج اللغوية

أدى الاهتمام بالأطفال ذوي الخبرات القليلة الى القيام ببحوث وتجارب حول الطرق الممكنة لتقديم تعليم خاص لهم بالاضافة الى البرنامج المدرسي العادي . وقد قامت هذه المحاولات في دول عديدة ـ كما ذكرنا في موضع آخر من هذا الكتاب ـ ومن ضمنها تلك المحاولات التي أجراها بيرايتر وانجلمان Bereiter and Engelmann في الولايات المتحدة الامريكية لتقديم برامج تعليمية متدرجة الصعوبة في ظروف يتم ضبطها بدقة ، وبرنامج التنمية اللغوية الذي أجري في إنكلترا بصفته جزءاً من مشروع مجلس البحوث في العلوم الاجتماعية والذي استخدمت فيه مجموعة بيبودي Peabody للتنمية اللغوية في شكلها المعدل . وبالرغم من أن قضية تقديم البرامج المركبة المتدرجة الصعوبة والألعاب اللغوية ما تزال موضع جدل كثير نظراً لنقص المرونة فيها ، واحتمال تراجع جدواها على المدى البعيد ، فإن من الأهمية بمكان ، على كل حال ، أن يعي المعلم المظاهر المختلفة لاستخدام اللغة . وللبرامج المركبة فضل على الأقل في أنها تلفت الانتباه الى عناصر هامة مثل استخدام اللغة من أجل الشرح والمقارنة وإعطاء التوجيهات . وقد جاء في تقرير بوللوك Bullock لقسم التربية في إنكلترا في عام 1975 : « أن لتلك البرامج قيمتها في تنبيه المعلمة الى الحاجات اللغوية الخاصة ، وفي مساعدتها على التأكد من مشاركة كل طفل بصورة فعالة ضمن مجموعة صغيرة . وأن للادلة التي تساعد المعلم على تنمية لغة الطفل قيمتها أيضاً ، على أن الدليل يجب أن يكون داعماً لمبادرة المعلمة لا بديلاً عنها . كما أن البرنامج يجب أن يشكل جزءاً أساسياً من المحيط الغني الذي توجده المعلمة بوصفه مصدراً لحوافز مستمرة على استخدام اللغة » (Department of Education, London) .

هذه نماذج للممارسات الحديثة في مجال تنمية المهارات اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة . وقد تبين لنا منها أن هذه الممارسات تأخذ بالحسبان الواقع المتمثل في أن لكل طفل إيقاعه الخاص في النمو ، ولكنها تنظم التعليم بصورة مقصودة ضمن أوضاع مواتية في الوقت ذاته . إنها تسمح بالتعبير الفردي والتمايز ولكنها تقر بالحاجة الى اتباع خطوات متتالية في التعلم وممارسة مهارات مخططة بعناية . أضف الى ذلك أنها تشجع تعلماً متكاملاً تغتني فيه المهارات اللغوية جميع مظاهر المنهج وتتغذى منها في آن واحد .

وحين نتأمل في مظاهر النمو البشري التي تتأثر بمهارات الاصغاء والحديث والقراءة والكتابة ، وننظر في الكيفية التي تسهم بها الخبرات التي نصادفها في تطوير هذه المهارات، تتجلى لنا ضخامة المهمة المنوطة بالمعلم (أو المعلمة) في مرحلة الطفولة المبكرة .

الفصل الثامن

الرياضيات

تمهيد

حين يسمع المرء كلمات الحساب والرياضيات ربما تبادر الى ذهنه أن الأطفال يتعلمون في المدرسة ما قبل الابتدائية قراءة الأرقام وكتابتها والقيام بالعمليات المعروفة وهي الجمع والطرح والضرب والتقسيم . والواقع أن الطفل قبل أن ينخرط في هذه الأنشطة الحسابية المتقدمة نسبياً ، عليه أن يكتسب خلفية واسعة .

وكما أن هناك جوانب عديدة من الاستعداد يجب أن تنمو قبل ان يتمكن الطفل من القراءة ، فهناك أيضاً جوانب من الاستعداد تسبق التدريب الحسابي بالمعنى الضيق للكلمة وتساعد عليه . وهذا النمو للاستعداد الحسابي هو ما تعنى به تربية الطفولة المبكرة .

أولاً ـ فعاليات الاستعداد

يحتاج الطفل الى كثير من الفرص العارضة والمقصودة يقوم فيها بالقياس والوزن والبناء والتقسيم والتقدير لكي يفهم وظيفة الحساب وعقلانيته . ومن اللازم أن يحتوي الصف على العديد من التسهيلات في سبيل توسيع اللعب في هذا المجال . فالمعلمة تستطيع مثلاً أن تخلط دمى بلاستيكية صغيرة حمراء وزرقاء معاً لعلمها أن هذا سيدفع الطفل على الأرجح ليفرزها بحسب اللون . كما أن استخدام المكعبات والرمل والماء ومواد البناء والتراكيب الأخرى يسهل عمليات مقارنة الأشياء بعضها ببعض وتركيبها وفصلها بعضها عن بعض . فقد يقارن الطفل على سبيل المثال مستويات الماء في زجاجتين متماثلتين ، ويقرر أن هذه المستويات واحدة . ولكنه يحتاج الى خبرة طويلة في التعامل مع الماء قبل أن يتمكن من إدراك أنه إذا أفرغ محتويات إحدى الزجاجتين في

قارورتين أصغر حجماً فإن هاتين القارورتين الصغيرتين تحتويان على كمية الماء التي كانت في الزجاجة الأصلية نفسها .

إن المربية الجيدة تحاول أن تشجع الطفل على إيجاد حل لمشكلاته الرياضية ، فهي تساعد الطفل مثلاً على حساب سطح الكتاب الذي يريد تغليفه بصورة عملية ، أو تجعله يقدر كمية القماش التي يحتاج اليها لصنع رداء للعبة ، أو تشجعه على جمع قصاصات من الأنسجة لعمل لوحة جدارية . وهي تستغل العلاقات الرياضية التي تقع ضمن فعاليات متعددة كأن تطلب من الاطفال أن يحسبوا الأعمال التي يستطيعون القيام بها خلال دقيقة واحدة أو خمس دقائق ، وأن يعدوا كؤوس الماء التي أفرغوا فيها الابريق أو الزجاجة ، والخطوات التي يسيرونها للوصول الى باب الصف أو باب المدرسة . كما تجري معهم عدداً من العمليات الرياضية أثناء الطهي ، وتجعلهم يتوصلون الى بعض الحقائق عن المساحة والحجم أثناء ممارسة أعمال التركيب والتنظيف وتعليب المواد المختلفة في صناديق ملائمة . وحين تكلفهم الاشراف على حانوت المدرسة أو الصف توفر لهم فرصاً كثيرة من أجل عد النقود ، وفرز الطوابع ، وكتابة الفواتير ، وحساب الدخل اليومي . . . الخ .

والواقع أن الفعاليات ذات العلاقات الرياضية أكثر من أن تحصى . وقد لا نكون مبالغين إذا قلنا أن المعلم الماهر يستطيع أن يرى علاقات رياضية في جميع الفعاليات التي تمارس في تربية الطفولة المبكرة ، ومن هنا كان من المفيد التوقف عند أهم هذه العلاقات .

ثانياً - العلاقات الأساسية

هناك علاقات لا غنى عنها في نمو التفكير الحسابي . وحين يفهمها الطفل يصبح مستعداً لمعالجة أشكال العد والقياس .

فعلاقات « المسافة أو الطول » ، وهي علاقات أساسية ، يجب أن تكون مفهومة من الطفل قبل أن يتمكن من استخدام الطرائق الدقيقة في القياس . ولا بد له من أن يدرك المفاهيم البسيطة مثل قريب ، بعيد ، طويل ، قصير ، قبل أن يصبح للمتر وأجزائه وأضعافه أي معنى لديه .

إن الأطفال يكتشفون في الواقع بعض علاقات البعد خلال اللعب ، ولكن المعلم يستطيع إرهاف إدراكهم لها عن طريق عرض بعض الأمثلة ومناقشتها في الصف .

ومن العلاقات الأساسية أيضاً لظهور الاستعداد الحسابي علاقات « الوزن » . وهناك تمارين عديدة تساعد على فهمها مثل : « هل هذه الكرة أثقل أم أخف من الكرة

الأخرى ؟ » وحين يتكون المفهوم العام للوزن والفروق فيه يمكن للاطفال البدء في فهم المقاييس الدالة على هذه الفروق مثل الكيلوغرام وأجزائه وأضعافه .

كما أن علاقات « الأجزاء / الكل » تعد ضرورية لفهم العمليات الحسابية المعقدة . ويستطيع المعلم إبراز هذه العلاقات بقوله مثلاً : « هل تريد كوباً كاملاً من الحليب أم نصف كوب ؟ » وقوله : « سيأخذ كل منا قطعة من قالب الحلوى » .

وهناك أيضاً علاقات « الحجم » . ويمكن أن يدعم الفهم الأولي لهذه العلاقات بالاشارة الى الفروق في الحجم بين الأشياء واستخدام المفردات المناسبة مثل : « الفيل كبير والأرنب صغير » .

أما فيما يتعلق بعلاقات « السعة » ، فإننا لا نتوقع من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أن يستطيعوا إدراك مفهوم « السعة » بصورة كمية دقيقة ، وأن يقيسوا مثلاً ربع كوب من الحليب بدقة . ولكننا نستطيع تقديم بعض الكلمات التي تدل على هذا المفهوم مثل : أكثر ، أقل ، ملعقة ، كوب . . . الخ .

كما أننا لا نتوقع من هؤلاء الأطفال أن يكونوا قادرين على تحديد « الزمن » بدقة . على أن فهمهم للعلاقات الزمنية يمكن أن ينمو باستخدام مفردات تعبر عنها مثل : « من جاء قبل الآخر ، أنت أم وائل ؟ » و« هذا حادث وقع منذ زمن طويل » و« سنذهب للنزهة حالاً أو الآن » . وإذا ما رددنا على مسامعهم كلمات : ثانية ، دقيقة ، ساعة ، يوم ، أسبوع ، شهر ، سنة ، (على الرغم من قناعتنا بأنهم لا يفهمون هذه الوحدات الزمنية بدقة) فإننا نكون قد زودناهم بالمفردات الأساسية . وإذا ما تنبه . الطفل الى أن اليوم أطول من الساعة ، وأن الساعة أطول من الدقيقة ، فإنه يكون قد اجتاز خطوة في فهم الزمن .

هناك مبادىء أولية يمكن أن تغرس في فترة مبكرة من العمر ، منها مبادىء قياس « الحرارة » . ويتم ذلك من خلال ذكر كلمات « حار وبارد ودافىء » مع الأشياء أو الحالات التي نصفها ، ومن خلال الحديث عن الفصول الأربعة .

ويعد فهم هذه العلاقات البسيطة ضرورياً لتحديد درجات الحرارة الذي يتعلمه التلاميذ في المراحل القادمة .

ومن الممكن في هذه الفترة أيضاً تعريف الأطفال بقطع « النقد » ومجالات ستخدامها ، وإدخال مفاهيم البيع والشراء وصرف النقود وكسبها دون أن نتوقع منهم أن يفهموا بدقة قيمة كل من القطع والعمليات .

ومن الممكن ، في الفترة نفسها ، تكوين إدراك « للأشكال الهندسية » ،

والاستعداد لفهمها عن طريق استخدام الدوائر والمربعات والمثلثات والتحدث عنها

وحين يفهم الطفل هذه الأبعاد العامة (الطول ، الوزن ، الاجزاء ، الحجم ، السعة ، الزمن ، الحرارة ، النقد ، الاشكال) فإن الانتقال الى القياس الدقيق لهذه الابعاد في مرحلة لاحقة يصبح سهلاً نسبياً .

ثالثاً ـ الأرقام والعد

من الطبيعي أن تكون معالجة الأرقام والعد من أكثر العناصر أهمية في أي برنامج يهدف الى تكوين الاستعداد للحساب . والهدف البعيد لذلك هو القدرة على التفكير بالأرقام دون الرجوع الى الأشياء ، أو التفكير المجرد بلغة الأرقام . على أنه يجب أن يؤخذ بالحسبان أن هذه المهارة تتطلب وقتاً طويلاً ، وهي لا تنمو في سياق مجرد .

إن التفكير بالأرقام ينشأ في سياق محسوس يتعلم الطفل فيه مفهوم « الواحد» و« الاثنين » و« الثلاثة » الخ . . من خلال التعامل مع وحدات ومجموعات من الأشياء المألوفة في وسطه المباشر . ومن الأساليب المساعدة على ذلك أن يسأل الطفل مثلاً : كم أنفاً لك ؟ وكم عيناً لك ؟ أو أن يطلب منه أن يلمس كل شيء بأصبعه حين يبدأ العد . ومن المفيد أن يجري التركيز على أعداد الأشياء أثناء الحديث كأن يقال : « لدينا دراجتان هنا » و« احضر لي هاتين العلبتين الموجودتين فوق المنضدة » ، واجراء ألعاب تتطلب استخدام الاعداد . وفي أثناء ألعاب التركيب مثلاً يمكن سؤال الطفل : « كم عدد القطع التي معك ؟ » و« كم عدد القطع التي معي ؟ » الخ . . . وعلينا ألا ندهش إذا رأينا أن اكتساب مفهوم العدد يتطلب وقتاً طويلاً ، كما أن علينا ألا نجعل من عملية اكتساب مفاهيم الاعداد عملية تنافسية . والاجدر بنا أن نترك كل طفل يتقدم بسرعته الخاصة .

ومما يجب أخذه بالحسبان أن القدرة على تعداد الأرقام الواحد تلو الآخر لا تعني دائماً أن الطفل يفهم هذه الأرقام . فقد يستطيع الطفل أن يعد حتى الرقم 10 ، ولكنه لا يفهم بالضبط معنى « ثلاثة أشياء » . ولا يعني ذلك أن علينا ألا نعلم الطفل العد عن ظهر قلب ، ولكننا نؤكد أن هذا العمل ليس كافياً . فقد يظن الطفل ـ كما أشار بياجه ـ أن ست قطع متباعدة من السكاكر أكثر عدداً من ست قطع متقاربة أو مجتمعة في حيز ضيق . وفي هذه الحال يخلط الطفل بين مفهومي المكان والعدد ، على أنه يستطيع التمييز بينهما تدريجياً عن طريق اللعب بالأشياء المحسوسة والتعامل معها .

وحين يصل الأطفال الى المدرسة الابتدائية تكون مفاهيم الاعداد قد تكونت لديهم نوعاً ما ، ولكن معظمهم يظلون مرتبطين بالأشياء المحسوسة ، ويجدون صعوبة في التعامل مع مفاهيم الاعداد بصورة مجردة . وقد أشار بياجه الى ذلك فقال : « ان

العديد من الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية ليسوا مستعدين للتعامل مع المفاهيم المجردة » (بياجه 1965) . وهذا يعني إتاحة الفرصة لهؤلاء للاستمرار في أنشطة الاكتشاف واللعب ، وفي التعامل مع الأشياء المحسوسة حتى ما بعد اجتيازهم مرحلة التربية ما قبل المدرسية .

رابعاً ـ المفردات المساعدة

من المعروف أن هناك مفردات مساعدة على تكوين الاستعداد الحسابي . وهذه المفردات واسعة جداً . ولكننا سنكتفي هنا بذكر بعض المفاهيم والأشياء والعلاقات الأساسية التي تسهل تعلم العمليات الحسابية فيما بعد ، وهي :

يعد	صغير	أمام	كم عدد ؟
يجمع	كبير	خلف	الفصول الأربعة
يقيس	أصغر	وسط	فنجان ـ فناجين
يشتري	أكبر	داخل	كأس أو مكيال
يبيع	عدة (أشياء)	خارج	ملعقة كبيرة
يدفع	بعض	معاً (مع بعض)	ملعقة صغيرة
يصرف (العملة)	كثير	ضعف	كيلوغرام
يطرح	مجموعة أو جماعة	نصف	وزن
يضرب	كل ـ جميع	أعلى (سطح)	ميزان
يوزع	الأول	أسفل (قعر)	ليرة
يأخذ	الثاني	حار	نصف ليرة
يقسم	الأخير	بارد	ثمن أو سعر
يزن	زوج ـ أزواج	دافىء	دائرة
طويل	كامل	قريباً	مربع
قصير	ناقص	فيما بعد	مثلث
ثقيل	مملوء	أحياناً	زاوية
خفيف	فارغ	دائماً	
ضيق	مشابه	يوم	
واسع	مختلف	أسبوع	
نحيف	قبل	شهر	
سمين	بعد	سنة	

عن : مكارثي وهيوستن ، مصدر سابق ، ص 264 ، بتصرف .

خامساً ـ المواد والتجهيزات

إن صف الأطفال الصغار يشكل مخبراً رياضياً . ونظرة سريعة في أرجاء الغرفة تكشف عن العديد من المواد والأجهزة التي تناسب الخبرات الحسابية . ففي علبة الخشب أخشاب لها طول وعرض وسماكة ، وفيها مسامير يمكن فرزها وعدّها وتحديد ما يستخدم منها في كل حالة . وهناك فراشي وحاويات للدهان يختار منها ما يناسب حجم الفراشي ، كما تختار قطع الورق بحسب الشكل أو الأشكال التي يراد رسمها أو تلوينها . وفي زاوية التشكيل يوجد صلصال له حجم وكثافة ، ويمكن تقسيمه وتجزئته الى قطع صغيرة وإعادة تشكيله . كما أن المعجون فيها يمكن تقطيعه وضغطه ومدّه بأشكال مختلفة . ومن الممكن استخدام قوالب الحلوى الصغيرة ذات الأشكال الزخرفية والهندسية المختلفة لتشكيل المعجون على النحو المراد .

ويوفر اللصق خبرات بالعديد من الأشكال التي يمكن ترتيبها في أنماط متعددة كما أن المكعبات الملونة والملاقط وحبات الخرز يمكن فرزها وتصنيفها وعدها وتنظيمها في مجموعات رئيسية ومجموعات فرعية .

وتمثل منضدة الطعام بما تحويه من مواد وتجهيزات فرصة مثالية للعمليات الحسابية . فهناك الأكواب والفوط التي يمكن عدها وترتيبها بحسب عدد الأطفال ، وهناك العصير الذي يجب أن يكفي الجميع بإفراغ الابريق الكبير في الأكواب الصغيرة ، وهناك قطع البسكوت أو الفطائر التي يجب أن تكون معادلة أيضاً لعدد الأطفال وهكذا .

وحين ننتقل الى زاوية قطع البناء ، نرى أن الطفل يتعلم الكثير عن العلاقات والأشكال وهو يفرز القطع ويصنفها ويجمع بعضها الى بعض ويعيد ترتيبها ، استناداً الى اللون والحجم والشكل والصيغة الكلية التي يريد التوصل اليها . وخلال هذه العمليات يجري التمسك بمبدأ التعادل بين طرفي البناء ، سواء أكان جسراً ، أو مسكناً ، أم سيارة ، لجعل البناء ثابتاً قادراً على الصمود .

أضف إلى ذلك أن الأناشيد والأغاني وأدوات الايقاع وحركات الجسم جميعها تسهم في إكساب الطفل خبرات بالأعداد والاتجاهات ، وأن الأحاجي توفر خبرات بالأشكال وصيغ تنظيم المكان ولا سيا حين يجد الأطفال بأنفسهم مفاتيح الحل .

وتشكل الموازين والساعات القديمة مواد إضافية في تقديم الخبرات الرياضية .
ولا يخفى أن زاوية العمل المنزلي توفر أيضاً فرصاً عديدة للاكتشافات الرياضية .

فمجموعات أدوات المائدة وتشكيلات الاثاث ، والثياب وغيرها تساعد الأطفال على أداء أدوار الكبار التي تتضمن عمليات حسابية عديدة . كما أن الماء في الحوض والأوعية يعطي الأطفال فرصة لاستكشاف السعة والحجم وقياس السوائل .

وهناك مواد مساعدة تم تصميمها بغرض تنمية الفهم الرياضي ، منها القطع والقضبان والمكعبات التي تعطي الصغار والكبار فرصاً عديدة ليروا المبادىء والعمليات الرياضية بشكل عملي محسوس . فمما يسهل على الأطفال تكوين مفهوم دقيق عما يعنيه الرقم (78) على سبيل المثال ، أن يتم تشكيل خط طوله 78 سم ، عن طريق وضع (7) وحدات عشرية (طول كل منها ديسيمتر) وثماني وحدات مفردة (طول كل منها سنتيمتر) فوق الديسيمتر الأخير .

ومن هذه المواد الكتب متدرجة الصعوبة ، وهي تشتمل على دليل للمعلم ، وكتب أو دفاتر عملية للأطفال . ويجد العديد من المعلمين والمعلمات في هذه الكتب مصدراً غنياً بالأفكار يساعدهم في تخطيط تعليمهم والسير فيه بنجاح .

سادساً ـ دور المعلم

إن الأسلوب الذي يعتمده المعلم في تنظيم الصف يحدد نوع الخبرات الرياضية التي يحصل عليها الأطفال في المدرسة ما قبل الابتدائية . وهذا أحد الادوار التي ينهض بها المعلم . فالصف المفتوح يوفر مجالاً لتلبية الفروق الفردية عن طريق السماح للأطفال باختيار المواد والأنشطة التي يرغبون فيها والتي تؤهلهم لها خبراتهم السابقة ، ويستطيعون الانتقال منها الى مواد وأنشطة جديدة بحسب سرعتهم الخاصة .

كما أن المعلم الذي يختار مواد مفتوحة ـ أي يمكن استخدامها بأساليب متعددة ـ يعطي الأطفال فرصاً للاستجابة بحسب مستويات نموهم ، ويتيح لهم مجالاً أكبر للحصول على خبرة ناجحة . وحين يقوم المعلم بالتخطيط ، يجب أن يقوّم كيفية استخدام الأطفال للمواد المتوافرة قبل أن يقرر ما الذي يجب إضافته اليها .

وعلى المعلم أن يأخذ بالحسبان أن القياس مظهر حسابي يثير اهتمام الأطفال . فالطفل يقف مثلاً بجانب شجرة ويقيس ظلها بالمقارنة مع ظله ، أو يقيس عمق حفرة ما بادخال يده فيها . لذلك يستطيع تشجيع هذه العملية باستخدام عصا أو قلم لقياس طول نبتة ما . وحين يقول الطفل أن النبتة كانت في الاسبوع الماضي عند ذلك الحد ، ووصلت هذا الاسبوع الى هذا الحد ، يضع المعلم علامة جديدة تساعد الطفل على تقدير الطول الذي كسبته خلال هذه الفترة . ويستطيع المعلم استعمال مسطرة بهذه المناسبة لتعريف الأطفال بها وبكيفية استخدامها .

وهناك ملاحظة اخرى بشأن تسجيل الأرقام . فالأطفال يصادفون الأرقام في مواضع عديدة . فهناك أرقام على جهاز الهاتف ، وأرقام على صفحات الكتب التي يتداولونها . ويستطيع المعلم كتابة الأرقام في مواضع مختلفة من الصف ، كالكراسي ، وخزائن الأطفال ليستطيع الأطفال تمييز بعضها عن بعض ، كما يستطيع كتابة المعلومات أثناء اللعب والعمل . فحين يقوم الأطفال باعداد الطعام تذكر المعلمة المقادير المستخدمة وتسجلها للاستخدام في مرات قادمة . وحين تذكر طفلة تاريخ ولادتها تسجله المعلمة للاحتفال بعيد ميلادها . وحين تقرأ المعلمة في كتاب تضع اشارة على الصفحة (10 مثلاً) التي تحتوي احدى القصص المحبية للعودة اليها في وقت آخر . وهكذا يعي الأطفال أهمية كتابة الأرقام ، ويعرفون أن ما يكتب يقرأ ، ويساعد على التذكر .

ومن الممكن للمعلم أيضاً قياس أطوال الأطفال وتسجيلها ومقارنتها بعضها مع بعض ، أو مقارنة طول الطفل نفسه في أوقات مختلفة . وهكذا يجمع بين القياس والتسجيل في نشاط واحد .

الفصل التاسع

الخبرات العلمية

تمهيد

ذكرنا أن محتوى المنهاج الحديث في تربية الطفولة المبكرة يتشكل من أنشطة يقود بعضها الى بعض ويغني كل منها الآخر . ومن هنا فإن الخبرات العلمية ـ في إطار هذا المنهاج ـ يمكن أن تحدث في سياق أنشطة متنوعة ، كما يمكن أن تؤدي بدورها الى خبرات متنوعة أيضاً . فانشغال الأطفال ـ على سبيل المثال ـ في صنع رجل الثلج ، الذي يدرج عادة ضمن أنشطة اللعب ، يمكن أن يوفر لهم الاتصال بمبادىء الجغرافيا والكيمياء والفيزياء والحساب وغيرها من خلال مناقشة الجو والثلج والجليد والشكل والحجم والوزن الخ . . . . ويتيح لهم الفرصة للعب الجماعي وتقدير أهمية التعاون وتوزيع العمل . والشيء نفسه يمكن أن يقال عن زراعة البذور ورعاية النباتات . فهذه الفعالية التي تدرج عادة ضمن الأنشطة العلمية ، يمكن أن تقود الى تعريف الأطفال بمبادىء الحساب عن طريق جعل الأطفال يعدون النبات والبراعم والثمار ويقيسون ساق النبات ، وتتيح الفرصة لتدريب المهارات اللغوية وتنميتها في هذه المجالات ، كما تساعد على تنمية الشعور بالمسؤولية ومحبة الكائنات الحية . على أن هذا التداخل لا يمنع من ذكر بعض الظروف التي تجذب الأطفال للأنشطة العلمية ، وتنمي خبراتهم في هذا المجال .

أولاً ـ الاتجاهات الايجابية

إن جذب أطفال ما قبل المدرسة الى الاهتمام بالعلوم الطبيعية ليس بالأمر الصعب نظراً لفضول الأطفال الكبير بشأن العالم الذي يحيط بهم . ويستطيع المعلم الافادة من الموضوعات التي يعرف عنها كموضوعات الأحياء والتشريح والكيمياء والفيزياء وغيرها لتنمية الروح العلمية عندهم . ولما كانت مواقف المعلم إزاء العلم ولا سيما أسلوبه في

حل المشكلات والتجريب وجمع المعلومات ، تؤثر في مواقف الأطفال ، فإن عليه أن يتحلى بأكبر قدر من الدقة في تناول القضايا العلمية ، وأن يضبط مشاعره أو يخففها في مجالات معينة أحياناً ، لأن الأطفال يكتسبون الاتجاهات السلبية التي يلاحظونها لدى معلميهم . فربما كان المعلم ـ على سبيل المثال ـ لا يرتاح لعالم الحشرات وكانت ردود فعله إزاء هذه الكائنات تتمثل إما بقتلها أو الفرار منها ، والمطلوب منه في هذه الحال أن يراقب نفسه وأن يكون حريصاً على ألا ينقل ردود فعله الى الأطفال لأنها لا تتعدى أن تكون مسألة انفعالية بعيدة عن الموقف العقلاني الذي يتطلبه المنطق العلمي . فهناك ـ بالطبع ـ حشرات مؤذية يستطيع المعلم تحديدها والتنبيه الى خطرها ، وهناك العديد من الحشرات غير الضارة التي يمكن أن تكون موضوعاً للفحص العلمي المتأني .

والشيء نفسه يمكن أن يقال عن الجو . فالكثيرون من الناس ، ومنهم المسؤولون عن الرصد الجوي في الاذاعة والتلفاز ، يصرحون بأن الجو الغائم البارد هو جو سيء . وهذا موقف يؤسف له لأن هذه الاتجاهات السلبية سرعان ما تنتقل الى الأطفال وتستولي عليهم . من هنا كان على المعلمين ألا يعلنوا عن تحيزهم لبعض أحوال الجو بل أن يحاولوا إبراز الجوانب المثيرة في جميع الظروف الجوية ، وأن يشرحوا العوامل الكامنة وراء هذه الظروف على أفضل نحو ممكن . فاستماع الأطفال الى أسباب المطر والثلج والبرد والغيوم والرياح ، والى أساليب تكيف الحيوانات مع هذه الأوضاع ، أفضل لهم من الاستماع الى تعليقات طائشة بصددها (مكارثي وهيوستن) .

ثانياً ـ خبرات الأطفال والبيئة المحلية

بالرغم من أن المعلم يريد أن يكسب أطفاله معلومات جديدة ، فمن المرغوب فيه أن يبدأ من حيث يقف الأطفال ، وينتقل بما يعلمون الى ما لا يعلمون . فتعليم الأطفال أن وضع جسم صلب في الماء يزيحه من مكانه لا يكون مجدياً إلا إذا كان الطفل قد صادف مشكلات مرتبطة بهذا الموضوع ، أثناء وضع الدمية للاستحمام في حوض مملوء بالماء حتى الحافة ، على سبيل المثال . لهذا يجب على المعلم أن يجمع معلومات واسعة ، وبصورة مسبقة عن المجتمع المحلي بصورة عامة ، وعن كل طفل بصورة خاصة .

إن هذه المعرفة المسبقة تساعد المعلم بطرق متنوعة . ومظاهر المجتمع المحلي يمكن أن تأخذ مكانها بين المواد المستخدمة في الصف أو التي تزينه . فإذا كانت المدرسة في منطقة ريفية فإن صور الحظائر والمزارع والآلات الزراعية والحيوانات يمكن أن تزين الجدران . ومن الممكن أيضاً استخدام صور المناظر الطبيعية وصور المؤسسات الموجودة في البيئة لهذا الغرض . ويمكن إحضار قطع التركيب والكتب التي تتضمن موضوعات

وأشخاصاً مألوفين للأطفال ، كما يمكن أن يعنى اللعب التمثيلي بأداء الأنشطة الزراعية وتقليد الادوار الشائعة في البيئة الريفية . ولما كان زراعة النباتات وتربية الحيوانات مألوفة للاطفال فإنها يمكن أن تشكل سياقاً مناسباً للتعلم . فالعناية بالحيوانات في المدرسة ـ مثلاً ـ تتيح الفرصة للاطفال للمشاركة فيها ، وتحمل المسؤولية التي تتطلبها . أضف الى ذلك أنها تقدم أيضاً تعليماً مبكراً حول الاقدام والمناقير والجلد وولادة الصغار ونموهم . والطفل الذي يحتاج الى قدر من الاطمئنان أو الى فرص مناسبة ليظهر التعاطف مع الآخرين ، يستطيع أن يقوم بذلك بشكل فعال من خلال احتكاكه بالحيوانات ، لأن متطلباتها تقل عما يطالب به العديد من أقرانه . وهكذا تكون البيئة نقطة انطلاق لخبرات التربية ما قبل المدرسية ، في المجالات العلمية كما في غيرها .

ثالثاً ـ توسيع اهتمامات الأطفال

مع تقدم الاطفال في العمر يستطيع هؤلاء الحصول على معلومات أكثر تفصيلاً عن النباتات الصغيرة والأشجار والحيوانات والطيور التي تعيش في المنطقة من خلال الزيارات التي يقومون بها برفقة المعلم (أو المعلمة) . ويمكن الافادة بشكل واسع من الفصول الأربعة وما يرافق كلاً منها من تغيرات في الطقس والطبيعة . وإذا كان هناك جدول فمن الممكن اغتنام هذه الفرصة لرسمه مع الكائنات التي تعيش فيه . وربما كان من الممكن أيضاً فحص بعض النماذج من خلال المجهر ، وتصنيفها وحفظها .

وإذا لم يكن بقرب المدرسة شيء من هذا القبيل فإن المعلم يستطيع تعويض ذلك من خلال توفير مواد مناسبة تثير اهتمام الطفل وتطلق استعداده للتساؤل والبحث واختبار الفرضيات ومواجهة المشكلات والتلاؤم معها .

ومن الضروري أيضاً استغلال معظم الظروف من حيث الطاقات العلمية التي تنطوي عليها . ففحص الاسنان الروتيني يشكل فرصة مثالية لعد الاسنان ورسمها وتلوينها ، وللمساعدة في التخلص من أية مخاوف غير معقولة من طبيب الاسنان . والطريقة المثلى لذلك تتمثل بالايضاحات البسيطة الصادقة . والشيء نفسه ينطبق على الظروف الخارجية مثل حلول موسم القطاف وغير ذلك .

ويمكننا أن نقول أن هناك استراتيجيتين متكاملتين لتوسيع اهتمامات الأطفال ، تتمثل إحداهما في إعادة كشف المحيط المباشر عن طريق الجولات والزيارات ، والأخرى في إحضار العالم الخارجي الى غرفة الصف .

فالمحيط المباشر أو المحلي يمتاز بكونه رخيصاً قريب المنال . وهو ـ كما رأينا ـ عميق الجذور في الأشياء المألوفة والمحسوسة . وهذا يساعد في جعل الطفل يشعر بالثقة

والاطمئنان لأننا نستطيع العودة اليه دوماً لتوضيح المعلومات .

لقد ابتعدت المدرسة الحديثة كثيراً عن الفكرة القائلة بأنه لكي يكون خروج الأطفال من المدرسة ذا شأن ، يجب أن يكون على شكل رحلة مكلفة الى إحدى حدائق الحيوان ، أو الى شاطىء بحر بعيد ، أو محطة رئيسية ، وأصبحت تكتفي في غالب الأحيان بتمرينات استكشافية بسيطة جداً . ومثال ذلك أن معلمة بريطانية أخذت مجموعات صغيرة من الأطفال في نزهة قصيرة بسيارة المدرسة الى شارع جميل جداً وأرتهم الأشجار التي تحف به من الجانبين والتي تتخللها أشعة الخريف . لقد هدفت المعلمة من هذه الرحلة الى إيجاد خبرة مشتركة تعزز العلاقات الايجابية بينها وبين الأطفال ، وتستطيع استعادتها فيما بعد حين يأتي وقت حصص التذكر (لانكاستر وغاونت) .

إن توقعات العمل الذي ينبثق من أي زيارة يجب أن تكون واقعية ، فإن المرء لا يتوقع أن يلجأ المعلم بعد كل زيارة قصيرة الى المطالبة بتسجيل كل حدث وتصويره بالرسم والتلوين والرقص والغناء وقياسه وحسابه أيضاً . إلا أن ما يلفت الانتباه أنه يمكن أن ينتج عنها الكثير إذا ما بذل المعلم الوقت والجهد ليعزز الزيارة ويدعمها باستخدام المصادر المتنوعة . وهذا مثال عما يمكن أن يتولد من الأنشطة بالاستناد الى استكشاف المحيط .

كانت المدرسة في هذا المثال واقعة في حي شعبي مزدحم ، مساكنه كئيبة بالرغم من حداثتها نسبياً ، والأشجار القليلة التي زرعت فيه أتلف معظمها وبقي بعضها يصارع البقاء . وبدا من النظرة الأولى أن أي إستكشاف للبيئة سيكون ضعيف المردود . إلا أن المعلمة أخذت الأطفال مع ذلك الى خارج المدرسة « للاصغاء » عشر دقائق فقط . ولشد ما أثار دهشتها أنهم سمعوا خمسة وثلاثين صوتاً . فقد سمع أحد الأطفال الدوران الناعم لعجلة الدراجة ، وسمع طفل ثان صوتاً مدوياً لباب سيارة يغلق بعنف ، ولاحظ طفل ثالث طقطقة نار في حديقة . ثم عادوا فذكروا الخبرات ودونوها في دفتر الصف . ولما كان الصف موزعاً توزيعاً عمودياً فقد قام الذين يستطيعون الكتابة بتسجيل ذلك بأنفسهم ، بينما قام الآخرون بالرسم وأملوا ما يرغبون في قوله على المعلمة ، فكتبته لهم لينسخوه بعد ذلك على الدفتر . كان يتوقع من كل فرد أن يسهم في ذلك ، وقد أدى المهمة بسرور ، وكان يتوقع أيضاً من كل فرد أن يبذل جهداً خاصاً من أجل دفتر الصف هذا ، لأن المعلمة تستعمله مرجعاً لاعادة اكتشاف خبرات الأطفال .

وقد تابعت المعلمة الموضوع الأصلي للاصغاء أسابيع عديدة بصورة مستمرة خلال فترة صغيرة من النهار . ولم تكن تناقش العمل يومياً ، بل كانت تعود اليه حين يبدو لها

ذلك مناسباً ، أو حين يثير أحد الأطفال أو مجموعة منهم مزيداً من النقاش . وتحدث الأطفال أثناء ذلك عن الأصوات التي أحبوها والتي لم يرتاحوا اليها ، وكتبوا كل ذلك في الدفتر . وكان لدى كل من الأطفال أفكار كثيرة حول الأصوات التي لم يرتح اليها . وهذا يجب أن يذكر المعلمين بمدى حساسية الأطفال الصغار إزاء الضجيج ؛ كما يجب أن يجعلهم يتساءلون جدياً عن جدارة بعض طرائقهم التنظيمية ، ويتأكدون من إحاطة الخبرات الممتعة المثيرة بالكثير من الهدوء والصفاء . لقد أصغى الصغار لزقزقة العصافير وأصوات القطار التي سجلوها ، كما سجلوا أصوات الصرير والحف والخبط والهمهمة والقرع والصفير ، مما ساعدهم على تطوير غنائهم وحركاتهم ورقصاتهم . وقد ارتجلوا أصواتهم الخاصة بواسطة النقر على الأشياء والهمهمة والانشاد . وهكذا ظهر الاهتمام بالآلات الموسيقية لدى مجموعة من الأطفال ، فأخذوا يفتشون عن الصور والمعلومات حولها . ويبدو أنهم جميعاً شحذوا ادراك الاصغاء لديهم (لانكاستر وغاونت) .

إن هذا الأسلوب في مقاربة العمل يوفر لكل شخص فرصاً ليقدم إسهاماً ما . فالأطفال الذين يستطيعون الغناء بشكل جميل أو الرقص أو الإصغاء والتمييز بشكل مرهف ، يحصلون على فرص للتعزيز الايجابي ، حتى لو كانت مهارات الكتابة والقراءة محدودة عندهم .

وحين ننتقل الى الاستراتيجية الثانية ، وهي إحضار العالم الخارجي الى داخل الصف ، لا بأس في أن نذكر بأن مؤسسات التربية ما قبل المدرسية تعتمد عليها الآن اعتماداً كبيراً في تنظيمها . وما الزوايا أو المراكز - التي أشرنا اليها فيما سبق - إلا شكلاً من أشكال تطبيقها . فزاوية البيت أو الأعمال المنزلية تحضر البيت بالفعل الى ركن من أركان الصف ، وزاوية العلوم بمناضدها وخزائنها تعرض الكثير عن الجماد والنبات والحيوان بل وعن الإنسان نفسه . والشيء نفسه يصدق على حانوت الصف وحديقته وغيرها .

ولما كان المنهاج في اتساع مستمر ، فإن مفهوم ما كان يعد مواد مناسبة للاستعمال في غرفة الصف اتسع أيضاً . وأصبحت المواد المصنوعة كالصناديق ومواد الوصل والتعليب والأنابيب المطاطية والمصابيح الكهربائية تستعمل بصورة متزايدة ، إما في الأنشطة الفنية والحرفية أو في موضوعات البحث على مناضد الاستكشاف .

رابعاً - التجارب الفيزيائية

إن تزويد الأطفال بالمعلومات العلمية عن طريق تلقينهم إياها ليس كافياً . وإذ كان يراد لهم أن يدركوا المفاهيم الأساسية التي تنطوي عليها ، فمن الضروري إتاحة

الفرصة لهم لاجراء تجارب بسيطة ، والتعامل مع القضايا العلمية على المستوى المحسوس .

هناك مجالات عديدة يمكن البدء فيها بإجراء تجارب تمهيدية جيدة . فبدلاً من أن يقوم المعلم بتلقين الأطفال أن بعض الأجسام الكبيرة تقل وزناً عن بعض الأجسام الصغيرة ، على سبيل المثال ، يستطيع أن يقول : ابحثوا لي عن الأشياء الثقيلة الوزن في المدرسة . ثم يدع الأطفال ينطلقون في المدرسة بهدف العثور على أشياء يقومون بوزنها ومقارنة بعضها ببعض . وباستطاعة المعلم (أو المعلمة) أن يساعدهم في تدوين الأوزان التي يحصلون عليها أو في إعداد رسم بياني بها . وهناك أعمال مشابهة يمكن أن تساعد الأطفال على اكتشاف الاشياء التي تطفو على سطح الماء ، وتلك التي تغوص في القاع . والمعلم المطلع يستطيع مساعدتهم أيضاً على التفكير في الأسباب الكامنة وراء الأحداث . فإذابة الثلج أو الجليد ثم تبخير الماء عن طريق الغلي يبينان للأطفال أن الماء يتخذ أشكالاً جامدة وسائلة وغازية ، ويبدو أن مشاهدة مثل هذه الأشياء وممارستها تحمل للطفل معنى أكبر بكثير من مجرد السماع عنها .

ومن الضروري الإشارة الى أن التجهيزات الجيدة تسهل التجارب الفيزيائية الى حد كبير . وهناك تجهيزات مفيدة بصورة خاصة مثل موازين الحرارة وطواحين الهواء والطائرات الورقية والموازين والبكرات والمجاهر والمراصد ومقاييس الطول والبوصلات والمغناطيس ، بالاضافة الى مجموعة كاملة من أدوات المطبخ . ولكن العنصر الذي يفضل جميع التجهيزات هو المعلم القادر على جعل الأطفال يمارسون بأنفسهم العمل والتجريب . وعلى المعلم أن يقدر بنفسه مقدار التوجيه الذي ينبغي عليه تقديمه في كل حالة ، فقد تكون بعض التجارب شديدة الخطر إذا لم يتم الاشراف عليها كلياً . ومن الواضح أن النواحي المقصودة بذلك هي التي تستخدم فيها المواقد الساخنة والزجاج القابل للكسر (مكارثي وهيوستن) .

إن المعلم يستطيع مساعدة الأطفال على التعبير شفوياً عما يفعلونه ، أو على إدراك النتائج المترتبة على عملهم إذا كانوا غير قادرين على ذلك . على أن القاعدة العامة تتمثل في ترك الأطفال يجربون بأنفسهم ويفكرون بالأسباب والنتائج بأنفسهم أيضاً . فالشروح الشفهية لن تعينهم بالضرورة ، والعامل الهام هنا هو أفعال الطفل وممارساته الذاتية . لذلك يفضل أن يقتصر دور المعلم على تقديم بعض الاقتراحات وطرح بعض الأسئلة وضمان سلامة الأطفال .

خامساً ـ حل المشكلات

وحين نعيد الى الذاكرة عناصر الطريقة العلمية المتمثلة في : تحديد المشكلة ، وصوغ الفرضية ، واختبارها ، والتعميم ، نستطيع القول أن برامج تربية الطفولة المبكرة تنطوي على فرص كثيرة لاكتساب الخبرة في هذه العمليات .

صحيح أن الأطفال يبدؤون بالمحاولة والخطأ ، ولكنهم يستطيعون الانتقال لاستخدام الاجراءات العلمية في حل المشكلات في حدود امكاناتهم . ومن المؤكد أن الحياة في المدرسة ما قبل الابتدائية تنطوي على مشكلات كثيرة كالبحث عن أسلوب لتسلق الحبل المدلى من سارية ، والتوازن أثناء المشي على عارضة خشبية ، وتكوير الصلصال أو تشكيله على النحو المطلوب ، واختيار الوعاء المناسب لصنع الكعكة ، وترتيب القطع على الرفوف الخ . هذه المشكلات التي تتعقد بصورة متزايدة تمثل السياق الذي يتدرب فيه الطفل على استخدام الطريقة العلمية . وسنتوقف فيما يلي عند كل من العمليات العلمية التي يتضمنها حل المشكلات لنرى كيف تتجلى في مؤسسات تربية الطفولة المبكرة .

أ ـ تحديد المشكلات

إن الأطفال الصغار يحددون المشكلات بطرق مختلفة . فقد يقول أحد الأطفال الذين يلعبون بالرمل : أريد أن يبقى هذا النفق قائماً . وقد يقول طفل أمام منضدة اللعب بالماء : أود أن يبقى زورقي طافياً على سطح الماء . وهذه المشكلات تم تحديدها والاعلان عنها بصراحة . وبالرغم من أن بعض الأطفال لا يعبرون عن مشكلاتهم بالكلمات ، فإننا نستطيع تخمينها بالنظر اليهم ومراقبتهم أثناء العمل على حلها . فقد يقوم طفل على سبيل المثال ، بإضافة بعض الماء الى الصلصال إذا وجده سميكاً ، ويتجول طفل ثان يحمل المغناطيس في يده في أرجاء الصف لمعرفة الأشياء التي يجذبها ، ويقوم طفل ثالث بمضاهاة قطع الأحجية مع الأطر المتوافرة لتحديد مكانها الصحيح ، ويحاول طفل رابع القفز فوق حفرة الرمل ليعرف المدى الذي يستطيع قطعه .

ب ـ صوغ الفرضيات

تقدم ظروف المدرسة ما قبل الابتدائية فرصاً عديدة لصوغ الفرضيات ، ويمارس الأطفال هذه العملية بسرور إذا ما لقوا التشجيع الكافي . وقد يعبرون بالكلام عن فرضياتهم . فأثناء اللعب بالصلصال قد يقول أحد الأطفال لرفيقه : إذا وضعت ماء على قطعة الصلصال التي تشتغل بها يصبح الصلصال رخواً ويسهل العمل فيه . وحين يرى طفل ثان أن الدهان يقطر من الفرشاة على الورق ، قد يقول لنفسه : لقد غمست

كل الفرشاة في الدهان ولهذا السبب علق بها الكثير منه . وحين يجد طفل ثالث بعض حبوب الفاصولياء في حار ربما سأل المعلم قائلاً : هل تنبت هذه الحبوب إذا زرعناها ؟ (لندبرغ وسويدلو) .

على أن الأطفال لا يجهرون دائماً بفرضياتهم . فحين نرى أحد الأطفال يطعم السلحفاة أو يضع صمغاً على ظهر الورقة التي رسم عليها رسماً أعجبه ، لا نعرف بالضبط ما الفرضيات التي وضعها هذا الطفلان ، ولكننا نخمن أن الأول فرض أن السلحفاة حيوان مثل الهر والكلب والدجاج ، وأنها تكبر إذا ما أطعمت ، أما الثاني فقد فرض أن الصمغ يثبت ورقة الرسم في الدفتر ويساعد على الاحتفاظ بها .

د ـ اختبار الفرضيات .

يختبر الأطفال في الغالب فرضياتهم . وهذه العملية قد تحصل بمبادرة من المعلم أحياناً ، وبمبادرة الطفل ذاته أحياناً أخرى . ولنأخذ على سبيل المثال ثلاثة أطفال يبنون بناية مرتفعة في الزاوية المخصصة للقطع . وأثناء العمل يواجهون مشكلة ما إذا كانوا يستطيعون إضافة طابق آخر للبناء ، ويفرضون أنهم يستطيعون إجراء ذلك ، ولكن كيف ؟ وهنا يظهر أكثر من بديل . فقد يقترح الأول مناداة طفل طويل يستطيع الوصول إلى الارتفاع المطلوب ، ويقترح الثاني مناداة المعلم . أما الثالث فيرى أن يؤتى له بكرسي ليصعد عليه ويكمل البناء . وينتقل الأطفال من طرح الاقتراحات إلى اختبارها (لندبرغ وسويدلو) .

والشيء نفسه يقال عن طفل يعمل في أحجية تتمثل في صورة طفل يرتدي بنطالاً أحمر . فحين يرى قطعاً حمراء طويلة يفترض أنها رجلا البنطال ، ثم يختبر هذه الفرضية ويتحقق منها .

د ـ التعميم

وكما يصمم الأطفال تجارب بسيطة فإنهم يستخلصون تعميمات منها . على أن الأطفال يميلون غالباً إلى إصدار أحكام سريعة ولا سيما في المراحل الأولى . فالأطفال يتعلمون مثلاً أن النبات يسقى بانتظام من أجل أن ينمو . وهكذا يكررون السقي المرة تلو الأخرى ، ثم يكتشفون أن النبات قد ذبل ومات . وحين يتساءلون عن السبب يستطيع المعلم توجيههم الى ضرورة مراجعة عملهم وتقويمه ووضع خطة جديدة للتجربة أو التجارب التالية لضمان نجاحها .

سادساً ـ دور المعلم

يؤدي المعلم كما رأينا ـ دوراً هاماً في تشجيع حب الطفل للعلم . ويمثل موقفه عاملاً هاماً في تحديد مواقف الأطفال . فإذا كان المعلم يؤمن حقاً بأهمية الاكتشاف وعمليات البحث فإنه يوفر وقتاً كافياً للاطفال لاستكشاف المواد استكشافاً كاملاً يعرفهم على خصائصها الرئيسية ، ويغتنم الفرص السانحة للتجريب . فقد يسأل المعلم الطفل مثلاً : كيف تستطيع أن تعرف ؟ وقد يقدم إقتراحاً مثل : دعنا نحاول ، أو دعنا نجرب ذلك . وقد يضيف جهازاً أو أداة مثل المكبرة ، أو يعيد ترتيب المواد الموجودة في الغرفة بوضع الأصداف مثلاً على منضدة الاختبار ، ويثير فضولهم إزاءها .

وإذا ما كان المعلم نفسه يقوم بالملاحظة ، وإثارة الأسئلة ، والتجريب ، فإنه يدفع الأطفال ، على الأرجح ، الى استخدام الأساليب نفسها لجمع المعلومات . وقد يستثير المعلم فضول التلاميذ أحياناً عن طريق طرح أسئلة تشجيعية كقوله مثلاً : كيف فعلت ذلك ؟ على أن أسئلة المعلم وأحكامه يجب أن تبقى في حدود ضيقة لافساح المجال للاطفال لصوغ أسئلتهم وأحكامهم الخاصة . وفي هذه الحالة على المعلم أن يجيد الإصغاء لهم .

ويستحسن ألا يلجأ المعلم الى إدخال مواد وأفكار وأنشطة كثيرة في الوقت ذاته لئلا تزداد حماسة الأطفال لها جميعاً ، ويقل تركيزهم على أي منها . على أنه يجب أن يأخذ حاجات كل طفل بالحسبان حين يرتب الأجهزة والمواد في الصف بحيث يستطيع الجميع متابعة تجاربهم والتعمق فيها .

وجدير بالذكر أن المعلم الذي يحترم المواد يمثل نموذجاً جيداً يقلده الأطفال في تقدير الأدوات والأجهزة والكائنات الحية والحرص عليها . فهومثلاً يعيد المغناطيس الى مكانه بعد استخدامه ، ويقدم كمية كافية من الحبوب للدجاج ويسقي النباتات بعناية . وحين يرى الأطفال ذلك ، يتوقع منهم أن يحذوا حذوه .

الفصل العاشر

الخبرات الاجتماعية

تمهيد

يقصد بالدراسات الاجتماعية دراسة الكائنات الانسانية وعلاقتها بالبيئة ، لأن الطرق التي يستخدم بها الناس مواردهم ، وتلك التي يتصلون بها مع الكائنات البشرية الأخرى ، تحدد نوع حياتهم .

إن الأطفال يكتسبون في السنوات الأولى من عمرهم إدراكاً لذواتهم في الزمان والمكان . فعالم الطفل يبدأ في الحقيقة بنفسه ، ثم يتسع سريعاً ليضم أسرته في البداية ، ومن ثم الوسط المحيط بها . وقد يمتد الى العالم بأسره .

إن مفهوم الذات الذي ينميه كل طفل يتحدد استناداً الى العديد من خبراته الأولى في الزمان والمكان . فالطفل يحتاج الى أن يشعر بوجود مكان له ، وحين تتاح له الفرص لاقامة علاقات متعددة ، فإنه يصبح أكثر إطمئناناً الى مجاله الحياتي . وهو حين يجري ، ويتدحرج فوق العشب ، ويلعب بالرمل والماء ، ويستخدم مطرقة أو فرشاة يكتسب شعوراً بقوته الداخلية .

إن الطفل يتعلم تدريجياً أنه أصبح قادراً على التحكم في أجزاء عديدة من محيطه ، وأن جوانب أخرى من هذا المحيط ما تزال خارج حدود سيطرته . على أن الطفل الذي مر بخبرات ناجحة عديدة يستطيع تقبل حدوده ، ويشعر بالرضا الناجم عن الأخذ والعطاء .

ويلاحظ أن الراشدين يحاولون توجيه الأطفال نحو المشاركة قبل أن يتكون لدى هؤلاء إدراك صحيح لمفهوم الأخذ والعطاء . والحقيقة أن الطفل ليس بالضرورة أنانياً حين يرفض المشاركة بجميع الأشياء مع الآخرين لأن مفهوم الملكية لم يتكون لديه بعد . فمن أجل تفهم شعور الآخرين ، يجب أن يكون لدى الطفل شعور واضح بذاته . ومن

هنا فإن نوع التفاعل مع الآخرين يتوقف على مدى معرفة الطفل بذاته .

إن التفاعل مع الآخرين يجلب المتعة والفائدة للطفل . على أن الطفل يجد نفسه أمام خيارين : فإما أن يلعب مستقلاً أو مرتبطاً بآخرين . وإذا ما أراد أن يلعب مع آخرين ، يجب عليه أن يقوم ببعض التنازلات ، لأن الآخرين يملكون مشاعر وحاجات أيضاً . فحين يلعب الأطفال بعضهم مع بعض يحتاج كل منهم الى تعديل سلوكه ، كأن يتنازل أحدهم عن الكرة التي بحوزته ، ويقتسم آخر قطعة الصلصال أو قطع البناء مع غيره ، وهكذا يستمرون في اللعب .

ولما كان الطفل يحصل من الآخرين على استجابات متنوعة ، بعضها ودي ، وبعضها عدائي ، فإنه يختبر تصرفاته الخاصة . فهو يقابل بالمقاومة حين يكون مبالغا في السيطرة ، ويفقد حريته حين يفرط في الإذعان . وهكذا يتعلم إقامة التوازن بين القيادة والانقياد ، وتبادل الادوار والمشاركة والتعاون ، ويكتشف أثناء ذلك إمكاناته وإمكانات غيره . فهناك أطفال يفضلونه خبرة في بعض الحالات وآخرون أقل منه خبرة . وهنا يكتشف الطفل الفروق الفردية . وحين يضم الصف أطفالاً من أعمار مختلفة ، فإن الأطفال يحصلون على فرص كثيرة للتفاعل على مستويات متعددة (لندبرغ وسويدلو) .

أولاً ـ مفاهيم الزمان والمكان

إن الشعور بالزمن ينمو تدريجياً . وقد ترد على لسان الطفل عبارة : بعد ساعة ، أو بعد يوم ، دون أن يعرف في الواقع معنى الساعة أو اليوم . ولكنه حين يستمع الى الكلمات التي تدل على الزمن المرة تلو المرة ، تبدأ معاني الكلمات بالاتضاح . فحين يكرر المعلم : سنقوم بزيارة بعد الظهر ، أو يوم الجمعة ، يفهم الطفل معنى ذلك . وحين تقول المعلمة ان الكعك سيصبح ناضجاً بعد نصف ساعة ، يعرف الاطفال أن فترة من الزمن يجب أن تمضي قبل أن يصبح الكعك جاهزاً . وحين يزرع الأطفال بذرة ، يضطرون للانتظار حتى تبرز النبتة فوق التراب ، وقد يضعون إشارات على لوحة خاصة لحساب الأيام التي تنقضي قبل ظهورها . وهذه فرصة تساعد الأطفال على فهم مرور الزمن .

ومن الممكن للمعلم مساعدة الطفل على رؤية أن ما يفعله يمثل جزءاً من تتابع زمني . فحين توضع أمامه صورة تمثل تدرجه في النمو منذ الولادة ، أو ينظم له جدول زمني يمثل ما سيفعله في الاسبوع التالي ، كأن يقال له أنه سيزرع بذرة يوم السبت وسيطعم العصافير يوم الأحد ، وسيحتفل بعيد ميلاده يوم الاثنين . . . فإن هذا يكشف له عن الاستمرار والتتابع وصنع التاريخ . وحين تستعاد الاحداث كأن يذكر

بأنه احتفل البارحة بعيد ميلاده وقطع الكمكة ، فإن هذه الاستعادة تربط ماضيه بحاضره بل وبمستقبله أيضاً (لندبرغ وسويدلو) .

والشيء نفسه يقال عن المكان . فالطفل لا يعرف ما معنى الكيلومتر مثلاً ، ولكنه سرعان ما يألف الطريق بين المدرسة والمنزل مثلاً ، ويعرف أنه بدلاً من قطع الشارع سيسير على الرصيف ، ثم يلف الزاوية ويكمل السير حتى الزاوية المقابلة ، فالرصيف المقابل ، فالبيت . وهكذا يطول السير عليه ، ولكنه يتفادى السيارات ـ كما قيل له . وحين يجري في باحة المدرسة يستطيع اجتيازها في خط سير قصير ، أو اللف حولها في خط سير طويل . المهم أنه يكتسب مفهوم المسافة تدريجياً أيضاً .

ويمكن للمعلم أن يساعد أشكال التعلم هذه باستعمال مفردات مثل : أبعد وبعيد جداً ، وطويل ، وأطول ، وقريب ، وقصير الخ ، وهذه بدورها تغني لغة الطفل أيضاً .

ثانياً ـ الاتصال

يتحسن اتصال الطفل حين يتفاعل مع الأشخاص المحيطين به . وهو يعي في البداية أن هناك طرقا متعددة للاتصال . فهو يرى أبويه يتحدثان بالهاتف ، فيمسك الهاتف بيده في زاوية البيت (في المدرسة) ، ويطلب من المخزن الاتيان ببعض الأشياء . وقد يضع على كتفه حقيبة تشابه حقيبة موزع البريد ويعطي رفيقه رسالة كتب عليها (خربشات) غير مفهومة . كما يدعي أحياناً أنه يصلح جهاز التلفاز في زاوية قطع البناء ، ويقص اوراقاً صغيرة معلناً أنها بطاقات ركوب القطار ، وهكذا . . . وحين يستمر الأطفال في اللعب مستخدمين هذه الأشكال المتعددة من الاتصال يصبح مفهوم الاتصال أكثر وضوحاً في أذهانهم ، ويتعلمون أنهم يستطيعون الاتصال مع أشخاص بعيدين شفوياً وكتابياً .

ثالثاً ـ الانتقال

يحصل الاطفال على خبرات عديدة بالانتقال ووسائل النقل بصورة مبكرة جداً . وهذه الخبرة تظهر بصورة جلية في لعبهم . فالأشياء المتحركة تبهرهم ، وتبهرهم أيضاً حركتهم الخاصة من مكان الى آخر بحثاً عن مخبأ لهم أثناء اللعب .

ويلاحظ أن الأطفال يحبون أن يستخدموا في لعبهم أشياء متحركة كالقطارات وعربات الدمى والكرارات والكراجات . وحين يبنون بالقطع يغلب عليهم تركيب سيارات أو قطارات أو طيارات أو مراكب مائية . وهم محاطون بوسائل متنوعة للنقل تضيف بعداً جديداً الى حياتهم ولعبهم وتفاعلهم مع الآخرين .

إن الأطفال يكتشفون سريعاً أن هناك طرقاً متنوعة للانتقال من مكان إلى آخر ، وانهم يستطيعون الذهاب الى أماكن بعيدة إذا ما ركبوا وسائل النقل بدلاً من السير على الاقدام . كما أنهم يكتشفون أن الوسائل الآلية تجلب لهم المواد التي يحتاجون اليها من أماكن بعيدة . وحين يلعب الطفل في زاوية قطع البناء ، فإنه كثيراً ما يلجأ الى تركيب شاحنة يشحن عليها القطع الصغيرة .

رابعاً ـ الانتاج والاستهلاك

تتكون هذه المفاهيم الاساسية في الاقتصاد من خلال اللعب التمثيلي في المدرسة ما قبل الابتدائية ـ ولا سيما من خلال عمليات البيع والشراء .

ففي الصفوف التي تتيح للاطفال أن يمثلوا دكاناً للأحذية ، أو بقالية ، أو مكتبة يستطيع هؤلاء أن يمارسوا البيع والشراء ، كما يستطيعون تجهيز المواد التي يبيعونها من خلال اللعب بالصلصال أو المعجون أو الخشب أو إعداد الطعام أو تركيب القطع ، وهذه المواد يمكن أن تتنوع لتشمل الطعام والاثاث ووسائل النقل وغيرها .

إن حياة البشر تتوقف على الموارد الطبيعية من أجل الغذاء والكساء والمأوى ، والأطفال يبدون اهتماماً كبيراً بهذه الأشياء. فخفق البيض ، وصنع الخبز والكعك ، وغسل الفواكه والخضار تعد عمليات أساسية يستطيع الطفل فهمها والمشاركة فيها . وهناك موارد طبيعية تختلف من مكان لآخر . ففي المناطق الريفية يربي الناس الدجاج الذي يأكلونه ، أو يستنبتون الخضار التي يحتاجون اليها . وفي مناطق أخرى يعمل الناس في المناجم والمصانع . وكما يمثل الأطفال أدوار تربية الحيوان وزراعة النبات يمكن أن يمثلوا العمل في المنجم أو المصنع أيضاً .

خامساً ـ دراسة الوسط المحلي

إن اللعب التمثيلي يمثل أيضاً فرصاً عديدة لاستكشاف العديد من الأدوار المتخصصة في البيئة ، كتمثيل دور الصيدلي الذي يعد الوصفة الطبية ، وبائع الصحف الذي يوزع الصحف على المشتركين ، أو البقال الذي يبيع الخضار للزبائن . وفي سبيل جعل الأطفال يفهمون مدلول النقد يمكن للمشتري في جميع الحالات أن يدفع ثمن مشترياته نقداً ، أو يقايضها مع أشياء أخرى .

وبالاضافة الى الأفراد الذين يقدمون السلع التجارية ، هناك الذين يقدمون الخدمات . فالممرضة تضمد الجروح وتفحص العيون الخ . . . ، والخادمة تنظف الغرف ، والطبيب يفحص الحلق والصدر . . ، وطبيب الاسنان ينظف الاسنان . وفي سبيل إيضاح مفهوم حاجة الأفراد بعضهم الى بعض ، يجب تشجيع الاطفال على أداء

أدوار الأفراد الذين حصلوا على خدماتهم فيما سبق ، وعرفوا بذلك أهمية هذه الخدمات .

سادساً - المحافظة على البيئة

حين يدخل الأطفال المدرسة ما قبل الابتدائية ، يكون بعضهم قادرا على الاسهام في ترتيب محيطه . وحين نعطي الأطفال فرصاً لاعادة الأشياء التي يستخدمونها الى مكانها ، وجمع الأوراق أو النفايات ووضعها في سلة المهملات ، فإن ذلك يعطيهم الخبرة في الحفاظ على المحيط ويشعرهم بالمسؤولية إزاء ذلك . كما ينمو لديهم تقدير للمواد التي يتداولونها ، واحترام للأفراد الذين يتعاملون معهم .

سابعاً - دور المعلم

من الصعب جداً إقامة حد فاصل بين الخبرات العلمية والخبرات الاجتماعية في هذه المرحلة . فالمحيط بما يتضمنه من سوق أو مزرعة أو مصنع هو المصدر الأول لهذه وتلك في الوقت ذاته . على أنه حين يحتك الأطفال بالعالم الذي يحيط بهم يشرعون بطرح الأسئلة عن معنى العلاقات الاجتماعية وطبيعتها . فهم يرغبون - على سبيل المثال - في معرفة أشياء عن الأسرة والزواج والصداقة ، وحتى عن علاقات الحيوانات بعضها ببعض . ولما كان الأطفال الذين يلتحقون بمؤسسات التربية ما قبل المدرسية ينتمون الى خلفيات عائلية متنوعة ، فإن من الأهمية بمكان ألا يسفه المعلم أي أسلوب من أساليب الحياة ، بل ألا يلمح الى أن الأسرة التي تضم الأبوين هي الأسرة المثلى ، أو أنها وحدها هي الأسرة السوية ، فالكثيرون من الأطفال يعيشون مع واحد من الأبوين أو كليهما وعدد آخر من ذوي القربى .

ومما لا شك فيه أن الأطفال سيثيرون موضوعات مثل الولادة والموت ودورة الحياة بصورة عامة . ومن الضروري الاجابة عن أسئلتهم مباشرة وبأمانة ، لأن التهرب من هذه الموضوعات يجعلها أكثر غموضاً وإخافة ويسمح لها بأن تتخذ صفة المحرمات .

وإذا ما عمد المعلم بدوره الى سؤال الأطفال عن مشاعرهم ومعارفهم بصدد هذه المعلومات ، فإن هذا السبر لمعارفهم يجعل مهمته في تصحيح التصورات الخاطئة وتزويدهم بمعلومات جديدة أكثر سهولة .

هناك نقطة أخرى يجب أن توليها المدرسة ما قبل الابتدائية اهتماماً كبيراً وهي مساعدة الأطفال على تكوين علاقات جيدة فيما بينهم ، وتعويدهم حل خلافاتهم بصورة مقبولة اجتماعياً . إن الكثير من الصراع الذي يقوم بين الأطفال الصغار يدور حول المشاركة في الألعاب أو قيام أحد الأطفال بتخريب عمل طفل آخر . ومن الواضح أن

المواعظ الطويلة تكون عديمة الفائدة في مثل هذه الحالات . إلا أنه تبين أن مما يؤثر في أطفال المدرسة ما قبل الابتدائية ، أن نوضح لهم التباين بين مشكلات الانسان والحيوان من حيث أسلوب التواصل . فالحيوانات يمكن أن تلجأ الى العض أو الخمش ، ولكن الكائنات البشرية تتمتع بنعمة اللغة ، فالإنسان يستطيع أن يقول : « أنا آسف » أو « يمكنك أن تأخذ الدور التالي في اللعبة » .

ومن الواضح أن تخريب عمل الطفل من جانب طفل آخر يشكل إحباطاً قوياً له ، لذلك كانت غريزته الطبيعية تدفعه الى إيذاء المعتدي بطريقة ما ، وهكذا فإن كلاً من المعتدي والمعتدى عليه يحتاجان الى المساعدة لكي يعودا الى السلوك السليم . وعلى المعلم إفهام أطفال صفه ضرورة عدم التدخل في أعمال الأطفال الآخرين (لانكاستر وغاونت) .

وحين ننظر الى الاستراتيجيتين المقترحتين لتنمية الخبرات العلمية ، وهما إحضار العالم الخارجي الى غرفة الصف ، وإعادة اكتشاف المحيط المباشر ، نرى أنهما تقدمان فوائد جليلة في مجال الخبرات الاجتماعية أيضاً .

فبالاضافة الى إقامة زاوية البيت وحانوت المدرسة تستطيع المدرسة الاستعانة بعدد كبير من الأفراد في المجتمع المحلي كالآباء والأجداد والحرفيين وغيرهم ، وهؤلاء يحبون الأطفال الصغار وهم على استعداد لاعطائهم الكثير من وقتهم دون مقابل . ومن الأمثلة التي تروى عن مشاركة المجتمع المحلي في عمل المدرسة ما قبل الابتدائية أن إحدى السيدات الانكليزيات المسنات زارت مدرسة حيها لتتحدث مع مجموعات من الأطفال عن طفولتها في العصر الفكتوري ، وارتدت قميص نوم وقبعة بحسب زي ذلك العصر ، فسحرت الأطفال بتفاصيل خبرتها القديمة . ويبدو أن هذا النوع من المقاربة باستخدام الذكريات التاريخية ، أفضل مقدمة عملية لدراسة الأزمنة الأخرى في المدرسة ما قبل الابتدائية (لانكاستر وغاونت) .

ومن المناسب أيضاً استخدام الأحداث المحلية والوطنية والدولية بصفتها مصادر وحي وإلهام لتحسين كثير من المهارات . فالاعراس والمباريات والأعياد وغيرها من المناسبات مفيدة جداً لأنها تشكل فرصاً ثمينة لتكوين خبرات مشتركة سارة ، وتعزيز الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي ، وتفتيح قدرات الأطفال وتوزيع آفاق معرفتهم .

وحين ننتقل الى الزيارات والجولات نرى أن خروج مجموعات صغيرة من الأطفال بصورة عفوية متكررة للاطلاع على ما يجري في الحي أو السوق أو الحديقة العامة يعد من الأمور الممكنة في رياض الأطفال لارتفاع نسبة المعلمين (أو المعلمات) الى

الاطفال . على أنه من الممكن أيضاً القيام بزيارات يخطط لها بعناية وبشكل مسبق للمؤسسة الاستهلاكية أو المزرعة أو المصنع . فهذه الزيارات تنبه الاطفال الى وظيفة المؤسسات الاجتماعية في حياتهم ، وتدربهم على التعامل معها ، وتسهم في تكوين مثلهم وأهدافهم وبناء تصوراتهم للمستقبل .

الفصل الحادي عشر

أمور على علاقة بالمنهاج

أولاً ـ التخطيط

يجري تخطيط العمل الصفي على مستويات ثلاثة :

1 ـ التخطيط طويل الأمد ؛ لما كان المطلوب ألا يكون البرنامج مجرد نتف من الخبرات فإن التخطيط طويل الأمد يعد ضرورياً . إن هذا التخطيط يجب أن يأخذ بالحسبان توفير فرص لملاحظة الأطفال خلال عملهم اليومي . ومن خلال ملاحظة الأطفال يمكن للمعلم أن يعرف الكثير عنهم ، وأن يخطط فعاليات مناسبة لهم ، تهيء لهم فرص التفاعل مع المواد ومع بعضهم بعضاً ، وتحقق أهداف البرنامج على النحو الأفضل .

2 ـ التخطيط الاسبوعي ، وهذا التخطيط ضروري أيضاً ، وفيه يأخذ المعلم بالحسبان الملاحظات التي جمعها عن الأطفال ، ويقوّم تنظيم الصف والأنشطة التي جرت فيما سبق ، ويفكر في التغييرات الممكنة في ضوء هذه الملاحظات ، وعلى هدي الأهداف العامة .

3 ـ التخطيط اليومي ، من الضروري إعادة تقويم العمل في نهاية كل يوم ، مهما بلغت الخطط الاسبوعية من الجودة ، فمن الضروري التأكد من إعادة جميع المواد الى الأمكنة الخاصة بها ، أو وضعها في الأماكن المناسبة لفعاليات اليوم التالي ، ومن نظافة جميع الأشياء ، ومن توفير التقديمات الضرورية للحاجات المباشرة ، وللاهتمامات الأخرى التي قد تظهر أثناء العمل .

هناك أساليب متعددة لتخطيط الجدول اليومي . على أن التخطيط لفترات عريضة نسبياً يعطي البرنامج قدراً أكبر من المرونة ، لأن الأطفال يعملون بإيقاعات متفاوتة ، وتظهر لديهم اهتمامات مختلفة . وحين يعطون فترات عريضة من الوقت ، فإن

بعض الأطفال يتمكنون من الاستمرار فترة طويلة في نشاط واحد ، والبعض الآخر منهم يستطيع الانتقال من نشاط الى آخر .

ومن الضروري أن يعمل المعلم بالتنسيق مع المسؤولين الآخرين في المدرسة ، لأن اشياء مثل استخدام المرافق العامة يجب أن يحسب لها حساب في البرنامج .

ثانياً ـ السلامة

من الضروري أن تعطى أهمية خاصة لسلامة الأطفال في كل صف ، وفي المدرسة بصورة عامة ، لأن هناك العديد من المواد الخطرة في المدرسة ما قبل الابتدائية . فقطع البناء (المكعبات) قد تكون ثقيلة الوطأ إذا سقطت من مكان مرتفع ، والمطارق مؤذية إذا استخدمت بشدة ، والمناشير (التي تستخدم في أعمال الخشب) ، والمقصات(التي تستخدم في الأشغال اليدوية) والسكاكين (التي يستعان بها في العمل المنزلي) وغيرها قد تفعل فعل الاسلحة إذا لم يضبط استخدامها . كما أن اجهزة التسلق يمكن أن ترفع الأطفال الى ارتفاعات قد لا يكون في مقدورهم النزول منها ، وحتى أربطة الأحذية قد تؤدي الى سقوط الأطفال إذا لم تكن مربوطة بشكل جيد .

على أن هذا لا يعني أن هذه المواد يجب أن تحظر في المدارس . وكل ما يطلب أن يجري استخدامها بإشراف المعلم ، وأن توضع قواعد أساسية بشأنها .

هناك مربون يحظرون على الاطفال تركيب أبنية أكثر ارتفاعا منهم ، وهذا يقيد حريتهم ويحرمهم من استكشاف المكان من حيث الارتفاع ، ومن اللذة التي يشعرون بها حين يقيمون بناء ضخماً . على أن المعلم حين يرى بناء مرتفعاً يوشك على السقوط يمكنه ـ من أجل السلامة ـ أن يقترح جعل قاعدة البناء أكثر ثباتاً (لندبرغ وسويدلو) .

وبما أن الأطفال لا يدركون مفهوم « الحدة » (في المنشار مثلاً) ، و« القوة » (في المطرقة مثلاً) ، فإن زاوية المشغل تتطلب مراقبة دقيقة . وحين يجري إدخال هذه المواد الى الصف ، فإن الأطفال يجب أن يعطوا بعض القواعد الاساسية ، منها عدم إخراج الادوات من المشغل على الاطلاق ، وعدم اجتماع عدد كبير من الأطفال في المشغل لابقاء مسافة كافية فيما بينهم ، وعدم قيام أحد الأطفال بتوجيه هذه الأدوات الى الأطفال الآخرين . كما أن على المعلم مساعدة جميع الأطفال على أن يتعلموا كيفية الامساك بالمقص أو المطرقة أو المنشار لئلا يؤذوا أنفسهم .

إن أجهزة التسلق مصممة لهذا الغرض ، لذلك لا يتوقع سقوط الأطفال منها إلا إذا استخدمت لغرض آخر . فالاطفال حذرون جداً بطبعهم ، وحين يتسلقون يتوقفون عادة حين يشعرون بفقدان الامان . ولكن الخطر يبرز حين يدفع الطفل خارج حدوده .

وحين توضع أجهزة التسلق فوق الرمل أو العشب يكون اللعب عليها مأموناً ، ولكن الأطفال يتعرضون للخطر حين توضع فوق البلاط أو الاسفلت ، لذلك كان من الضروري في هذه الحالة فرش الأرض التي تقع تحت الأجهزة بحصير أو بساط أو غطاء مطاطي كالذي يستخدم في الملاعب . ومن الضروري أيضاً ألا يكون في الأجهزة أي خلل ، وأن تكون الأجهزة المصنوعة من الخشب صقيلة ، لا تحتوي حافات حادة ، وأن تكون باحة اللعب نظيفة لا تحتوي قطعاً مؤذية . وحين تستخدم المدرسة الالعاب ذات العجلات كالدواجات والسيارات والقطارات فإن منطقة السير يجب أن تحدد بعناية لئلا تتداخل مع مناطق اللعب الأخرى .

وحين يتضمن برنامج المدرسة أعمال الطهي ، ينبغي اتخاذ احتياطات خاصة فالتمديدات الكهربائية والقدور والاطباق الساخنة يجب أن توضع في أماكن لا يصل اليها الأطفال . وحين يخرج البخار من أحد القدور يجب أن يكون الأطفال بعيدين لئلا يصابوا بالحروق . وأهم احتياط في هذا المجال أن يكون المعلم حاضراً باستمرار أثناء العمل في هذه الزاوية .

هناك نقطة هامة يجري الالحاح عليها في تربية الطفولة المبكرة وهي أن المعلم وهو يقوم بتوفير جو آمن للاطفال ، عليه أن يساعدهم على تحمل قدر متزايد من المسؤولية في المحافظة على سلامتهم . فمن المهم في البداية أن يتبع الأطفال القواعد التي يضعها المعلم ، ثم ينتقلون تدريجياً الى سلوك أكثر تقدماً . إن الأطفال الصغار يمكن أن يدربوا في هذه الفترة على تفهم حدودهم واتخاذ قواعد خاصة بهم بحسب وعيهم لدرجة الخطر التي يتعرضون لها . مما يعني أن توفر لهم الخبرات التي يحتاجون اليها لتطوير ضوابط داخلية وتنمية محاكمتهم الذاتية . وهكذا يصبحون مسؤولين بصورة كاملة عن سلامتهم حين يكبرون .

وحين يُدرج المعلم تكوين السلوك الآمن لدى الأطفال في أهدافه ، فإن هذا يعني أن يدرج ذلك في جميع أجزاء البرنامج . وفي هذا الوسط التعليمي يمثل نشاط « إشعال النار وإطفائها » الذي تدرجه بعض المدارس في فعالياتها خبرة تعلم للاطفال أكثر منه لعبة لتمضية الوقت (لندبرغ وسويدلو) .

ثالثاً ـ الطعام

إن ما ذكر عن أثر مواقف المعلم بصدد السلامة في سلوك الأطفال ، ينطبق أيضاً على عادات الطعام والتغذية . فخلال الوجبات المدرسية يتعلم الأطفال أن يستمتعوا بأنواع عديدة من الطعام ، ويصبحون على وعي بالنظام الغذائي الصحي ، وخبرة

بتنظيم وجبات الغذاء . إن المعلم لا يحدد في الواقع عدد وجبات الطعام ولكنه يستطيع أن يجعل من الطعام الجماعي خبرة سارة يتعلم الأطفال خلالها كيف يتحلقون حول المائدة ويتعاونون بعضهم مع بعض . ولا يعني ذلك أن يتولى المعلم عملية الطعام برمتها ، فالأطفال يسعدون بحصولهم على الاستقلال ، بل ان يوجد جواً يستطيع فيه كل طفل أن يمارس إمكاناته وينميها . وفي سبيل تحقيق هذا الغرض يستطيع المعلم تشجيع الأطفال على صب شرابهم في الأقداح وتناول طعامهم بأنفسهم .

وهناك أطباء يرون أن مشكلات التغذية لدى الأطفال تنشأ من قلق الكبار على أطفالهم بشأن الطعام ، والضغوط التي يمارسونها عليهم لتنفيذ رغباتهم ، لذلك كان توفير وجبة أو أكثر في المدرسة يمكن أن يساعد على تذليل هذه الصعوبات .

رابعاً ـ الراحة

من الممكن تحديد موقف المعلم إزاء « الراحة » ، من رؤية مدى الراحة التي يوفرها للاطفال أثناء الفترة المخصصة لهذا الغرض . فحين يرى المعلم فيها روتيناً لا فائدة منه ، أو عقاباً للمشاغبين فمن المتوقع الا يتوقف الاطفال خلالها عن الحركة والضجيج . أما إذا كان يقدر هذه الفترة بوصفها فترة استرخاء كامل للجسم والعقل أو بوصفها فترة يستطيع الأطفال فيها الابتعاد عن المثيرات الخارجية والاختلاء بمشاعرهم الذاتية ، فإن الهدوء سيخيم على الصف بأكمله .

إن فترة الاستراحة الجيدة لا تحدث دون توفير الجو المناسب لها . ويتوقع للاطفال أن يخلدوا الى النوم إذا ما كانت الفعاليات التي تسبق هذه الفترة من النوع الهادىء ، وكانت هناك ترتيبات توفر للاطفال الراحة الجسمية أثناءها (بغض النظر عما إذا كانت الأرض مفروشة بالحشايا أو بالبطانيات) . ومن الضروري أن تتاح لهم الفرصة ليذهبوا الى الحمام ويشربوا قبل أن يتمددوا إذا كانوا بحاجة لذلك . ويشجع معظم المعلمين الأطفال على خلع أحذيتهم في فترة النوم (لنديرغ وسويدلو) .

إن الحشايا يجب أن تكون منفصلة بعضها عن بعض لئلا تؤثر حركات الأطفال في إزعاج بعضهم البعض ، وربما كان وضع بعض العوازل يوفر الاستقلال المطلوب . والواقع أن الأطفال يستطيعون الحصول على الراحة ولو لم يناموا . ففي بعض الصفوف يرى المرء ثلثي الأطفال قد استغرقوا في النوم ، أما الأخرون فقد يبقون متمددين مفتوحي العينين طول مدة الاستراحة . فالجو الهادىء في الغرفة هو الذي يساعدهم على الاسترخاء . وقد يفيد تخفيف الاضاءة في إضفاء جو الهدوء على الصف ، كما يفيد في ذلك جلوس المعلم في وضع الاسترخاء . أما المعلم الذي يتجول في الغرفة ، أو يتحدث

مع راشد آخر ، أو يعمل في التسجيل ، أو يعد المواد للانشطة التالية فهو يشوش هذا الجو ، ويخل بهدف فترة الاستراحة . وجدير بالذكر أن وجود الالعاب والكتب قد يشوش هذه الفترة أيضاً (لندبرغ وسويدلو) .

وحين تنتهي فترة الاستراحة ، يمكن أن تشكل عملية طي البطانيات ووضعها جانباً خبرة تعلم هامة . فبعض الأطفال يرغبون في مساعدة المعلم (أو المعلمة) ، والبعض الآخر يحاولون إيجاد أسلوب خاص بهم للقيام بذلك . وفي الصفوف ذات التوزيع الطولي ، يستطيع الاطفال الكبار مساعدة من هم أصغر سناً في وضع أحذيتهم وربط أشرطتها أو تزريرها .

خامساً ـ الترتيب والتنظيف

حين يمارس المعلم عملية الترتيب والتنظيف دون تأفف ، مقدراً قيمتها التربوية حق قدرها ، فإن الأطفال سيستمتعون بها أيضاً . والنموذج الذي يمثله المعلم يحدد ما إذا كانت العملية ستكون سارة للاطفال أم غير محببة لهم .

إن تكوين العادات يؤدي دوراً هاماً في تنظيم حياة الطفل . فالطفل لا يملك مفهوماً واضحاً للزمن ، ولكنه يبدأ في هذه المرحلة من العمر فهم تتابع الاشياء والفعاليات من خلال عبارات مثل « قبل الغداء » و« بعد الاستراحة » و« حين ننتهي من الترتيب والتنظيف » ، وهكذا يبدأ في النظر الى نفسه أيضاً على أنه كائن مفيد مقتدر .

على أن المعلم يجب ألا يفرض معايير الكبار حين ينغمس الصغار في عملية تنظيف الغرفة . فالاطفال يحتاجون في التنظيف الى وقت أكبر مما يحتاج اليه الكبار . وإذا ما فهم المعلم أشكال التعلم التي تنطوي عليها هذه العملية فإنه سيتحلى بالصبر ولا يعمد الى الحلول محل الطفل وإكمال العمل بدلاً منه . إن واجب المعلم يتمثل في أن يسهم فعلاً في عملية الترتيب وبحماسة . وحين يباشر المعلم مهمة ما ، فإن الأطفال سرعان ما ينضمون اليه . وحين تتوافر في المدرسة أدوات للتنظيف مثل قطع الاسفنج ، والفراشي ، والمكانس ، ونفاضات الغبار ، والمماسح وغيرها فإن الأطفال سيبادرون الى استعمالها . فمجرد وضع بعض الماء والصابون على منضدة التلوين مثلاً يشكل متعة لا حدود لها لدى الأطفال . كما أن تخصيص مكان دائم لخزن المواد والأدوات المستعملة في التنظيف ينمي الاستقلال لدى الطفل .

هناك ملاحظة بشأن التنظيف تتعلق بأعمال التلوين . فإذا كانت هذه الأعمال منشورة على الأرض فإن الأطفال سيدوسون فوقها . وفي سبيل تفادي ذلك ، هناك

مدارس تستخدم ورقاً سريع الامتصاص ، وأخرى توفر رفوفاً متحركة توضع عليها تلوينات الأطفال والمواد الفنية الأخرى وترفع الى الأعلى لابعادها عن الممرات وطرق الانتقال في الصف (لندبرغ وسويدلو) .

سادساً ـ الوسائل المعينة والمصادر

لم يفت العاملون في تربية الطفولة المبكرة ملاحظة الامكانات الهامة لبعض الوسائل المعينة الصلبة Hardware في عملهم ، فاندفعوا الى استخدامها على نطاق واسع . وهكذا غدت أجهزة التلفاز والاذاعة والمسجلات والآلات الكاتبة تحتل مكانة مرموقة في كثير من المدارس .

أ ـ التلفاز والاذاعة

تستعمل المدارس التلفاز غالباً مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة للمحافظة على صلة قوية بالمنزل . فمما يريح بعض الأطفال الذين يدخلون المدرسة لتوهم ، أن يستمروا في مشاهدة برامجهم المفضلة المصممة لهم . بالرغم من عدم إلفتهم للعديد من مظاهر الحياة المدرسية . وهم يستطيعون علاوة على ذلك أن يشاركوا في هذه الخبرة مع مجموعة أكبر من الأطفال ومع المعلمة (أو المعلم) التي ربما كان لديها قدر أكبر من الوقت والفرص لمناقشة البرنامج مما يملك بعض الآباء . ونادراً ما تلجأ المدارس الى العرض الجماعي لمشاهد التلفاز ، ولكنها تضع الجهاز على الأرجح في زاوية هادئة لكي تستطيع مجموعة صغيرة منسجمة أن تشاهده ، وربما تم ذلك بحضور معلمة مساعدة أو حاضنة .

هناك الكثير من البرامج المدرسية الممتازة المعدة للاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهذه البرامج مصممة بصورة مقصودة لتزويد الأطفال ببعض المعلومات الشيقة أو الاقتراح عليهم بأن يؤدوا بعض الأعمال قبل العرض وبعده . فإذا ما استغلت هذه البرامج تمام الاستغلال فإنها توسع أفق الأطفال وتضيف بعداً آخر للمنهج .

كما أن الإذاعة تقدم قصصاً وأغاني وأشعاراً لهذه المرحلة من العمر . والاصغاء الى هذه البرامج في المدرسة يمكن أن يشكل خبرة جديدة لهؤلاء الأطفال الذين ربما اقتصرت خبرتهم في الماضي على مشاهدة التلفاز والاستماع الى الموسيقا الشعبية . وهنا تصبح المعلمة (أو المعلم) أحد المستمعين وتشارك الأطفال متعتهم في الاستماع الى قصة مروية بشكل جيد على سبيل المثال ، ويستطيع الأطفال والمعلمة ملاحظة استجابات بعضهم البعض عن كثب ، وتبادل الابتسامات وهز الرأس دليلاً على الفهم والمتابعة ، وهكذا تتكون لديهم خبرة الإلفة الجديدة .

ب ـ الآلات الكاتبة والمسجلات

إن المدارس التي تمتلك الآلات الكاتبة ذات الحرف المطبعي الكبير والمصممة خصيصاً للاطفال تعد مؤسسات محظوظة . إلا أن من الممكن استخدام الآلات الكاتبة العادية .

وجدير بالذكر أن استخدام الآلة الكاتبة للتدرب على الأصوات أو لكتابة القصص يمثل دافعاً كبيراً . ويبدو أن الأطفال يستمتعون جماعياً بهذا النوع من الآلات . فهي تحررهم من استخدام المهارة الحركية للكتابة اليدوية ، وتشكل نقطة انطلاق لتعلم القراءة والكتابة ، لأن الأطفال يقومون بالبحث عن الأحرف ، بمساعدة رفاق كبار في بعض الأحيان وبأنفسهم أحياناً أخرى . وهي تغري الطفل في معظم الأحيان بأن يكون أكثر مغامرة في كتابته .

ومن الوسائل شديدة النفع في المدارس آلات التسجيل . والكثير من المعلمات بارعات في إيجاد طرق لاستعمالها . ففي حالات كثيرة تسجل المعلمة على شريط قصة روتها للمجموعة كلها . ويستطيع الاطفال فيما بعد استعادة القصة مرات عديدة عن طريق وضع الشريط على آلة بسيطة للاستماع . وإذا كانت القصة مأخوذة من كتاب فمن الضروري أن يكون هذا الكتاب متوافراً ليستطيع الطفل النظر الى القصة والاستماع اليها في الوقت ذاته . ولكي يستمع الاطفال الى أصوات أخرى ، تستطيع المعلمة إحضار أشخاص آخرين لتسجيل بعض القصص . كما تستطيع القيام بمحاولات مقصودة لتنمية مهارات القراءة عن طريق تسجيل كتب إضافية يستطيع الأطفال متابعتها . ويمكنها إيجاد طريقة ما لاخبار الاطفال بقلب الصفحة دون صرف نظرهم كثيراً عن النص . ومن الممكن إيضاً جعل ثلاثة أو اربعة من الأطفال يستخدمون السماعات الرأسية والقيام بالاصغاء والقراءة معاً .

هناك استخدام أساسي لآلة التسجيل يتمثل في الفرصة التي تقدمها المعلمة لتسجيل تفاعلات صفها ، ثم الاستماع اليها بمعزل عن إلفة الحالة التي قامت فيها . فآلة التسجيل تختلف عن أذن الانسان في أنها ليست اصطفائية ، وهي تسجل لغة الطفل كما هي دون تصحيح أو إغناء كما تفعل المعلمة (أو المعلم) ، وهكذا تستطيع المعلمة ملاحظة حديث الطفل بوضوح كاف . كما أن تسجيل حديث الطفل في أزمنة مختلفة وفي سياقات مختلفة يشكل إضافة قيمة للملاحظات الأخرى التي تعتمد عليها في تقويم تقدم الطفل . وبالرغم من أن التسجيل لا يمكن أن يعطي صورة كاملة عن سلوك المعلمة ، فإنه يبين لهجتها ، وسرعة تعبيرها ، والتلونات الدقيقة في توجهها للاطفال المختلفين . وهكذا فإنه يكشف لها أنماط سلوكها التي تعمل غالباً تحت مستوى

الشعور . وربما ساعدها هذا التمرين الهادىء في التوصل الى الطرق التي تمكنها من جعل الأطفال يعبرون عن أنفسهم بصورة كاملة .

إن مهارات الحديث لم تعط في الماضي أهمية كافية في المدارس . لأنها لم تكن توفر أدلة ملموسة للعرض العام . وربما كانت هذه الفرص لعرض الأدلة حول نمو اللغة المنطوقة تشكل دعماً إضافياً للمعلمين في جهودهم لتحقيق أهدافهم .

جـ ـ السبورة الضوئية ، والشفافيات ، والافلام السينمائية

تمثل السبورة الضوئية مثيراً إضافياً لحديث الأطفال ، وكتابتهم ورسومهم . ويمكن استخدامها بطرق مختلفة . فمن الممكن وضع غليسرين أو زيوت نباتية بعد مزجها بالحبر الملون على ألواح زجاجية بحيث يشع الضوء من خلالها وينتج صوراً متحركة رائعة . ومن الممكن إنتاج الرسوم باستخدام القماش والريش وأشياء أخرى مثل أوراق الأشجار . ويستطيع الاطفال الكتابة والرسم على الألواح الشفافة وهم يجدون متعة كبيرة في رؤية الصور المسلطة المكبرة لعملهم ، وتستطيع المعلمة تكوين قصة مع أطفال صفها عن طريق وضع الجزازات أو الصور جنباً الى جنب على جهاز التسليط وهكذا . . . (لانكاستر وغاونت) .

إن أخذ بعض الصور الشفافة لعمل الأطفال يعني أن الأطفال يستطيعون الرجوع اليها من حين لآخر للنظر فيها . وهذه الوسائل البصرية تساعد الاطفال على تذكر خبراتهم وتشجعهم على الحديث . وتستطيع المعلمة أن تأخذ صوراً شفافة عن البيئة المحلية والأماكن التي يجب زيارتها . وحين تأخذ المعلمة صوراً شفافة وأفلاماً للاطفال أثناء العمل ، فإن ذلك سيكون مصدر متعة كبيرة لآبائهم .

وتعد العروض السينمائية من البرامج المحببة للاطفال ، لذلك كانت معظم المدارس ما قبل الابتدائية تستأجر بعض الأفلام الشائقة (المعدة خصيصاً للاطفال) وتعرضها عليهم من حين لآخر ، أو تدرج عرض الأفلام في الجدول الاسبوعي بحيث يعرف الاطفال مسبقاً موعد العرض ، والمادة التي سيشاهدونها أثناءه .

سابعاً ـ مواجهة المشكلات

هناك أطفال ذوو مشكلات في المدرسة ما قبل الابتدائية ، وهذا ما يجعلنا نشعر أن من المفيد عند هذه النقطة توضيح بعض المشكلات المرتبطة بتربية الطفولة المبكرة . ونريد أن نشدد هنا على أننا نرفض الاوصاف السلبية المدمرة ، ونأسف لأن هناك أطفالاً ألصقت بهم أوصاف سيئة مثل (غبي وغليظ) قبل وصولهم الى المدرسة . لذلك كان المعلمون يتوقعون لهؤلاء الأطفال مستوى منخفضاً . وسرعان ما تصبح التوقعات

تنبؤات تحقق ذاتها . ومن حسن الحظ أن هذا النموذج من الوصف السلبي في طريقه الى الزوال ، ولكن الأمر سيكون غير قابل الاحتمال إذا ما استبدلت به أشكال أخرى من التجريح .

إننا ـ نحن الكبار ـ نحس التعزيز والتشجيع إذا ما أصغى إلينا الآخرون باهتمام ذكي ، كما أننا نكتئب إذا حمل أحدهم عنا فكرة سيئة . إن التوقعات الايجابية تغذي استجاباتنا وتشجعها . والشيء نفسه يصح مع الأطفال لأنهم يرجعون دوماً الى الكبار للحصول على الدعم والرضا . لذلك كان على المعلمة (أو المعلم) أن تقرر مسبقاً ما يمكن أن تعده تصرفاً مقبولاً .

وحين ننظر الى الأطفال ذوي المشكلات في المدى العمري بين 3 ـ 6 سنوات ، علينا أن نقبل أن هذه المشكلات تمثل في الحقيقة التماساً للمساعدة . صحيح أن أية معلمة متمرسة أم لا تقف أمام صف جديد ، ستجد بعض الأطفال يختبرون استجاباتها إزاء النماذج المختلفة للسلوك ـ ليعرفوا الحدود التي يفرضها كل شخص في تعامله معهم . حتى أن بعض الأطفال الصغار الهادئين سيبلون غير لطفاء أيضاً في هذه المناسبات بشكل خاص ، لأنهم يحاولون اكتشاف أي تردد أو تناقض للافادة منه . لذلك كان من الأفضل دائماً للمعلمة الجديدة ان تكون صيورة إيجابية ، وربما كان عليها تحديد بعض الأنشطة ريثما تصبح أكثر تلاؤماً مع تجهيزات الصف والمدرسة ومع الأطفال . فالمعلمة التي تغضب يمكن أن تخيف بعض الأطفال إلا أنها ترضي أولئك الذين يختبرونها . لأن الأطفال يشعرون بقوة عظيمة إذا ما استطاعوا إرغام المعلمة على الاستجابات الانفعالية الغاضبة ، بالرغم من أنهم قد يخافون هذه الاستجابات الشديدة أشد الخوف في الوقت ذاته .

ومن الأفضل ألا توقف المعلمة الصف أو تجمع الأطفال حولها إلا حين يكون لديها شيء هام تقوله لهم ، لأنك لن تجد مجموعة من الأطفال على استعداد لأن تترك نشاطاً أو توقفه من أجل تنفيذ نظام مزعج . ويمكن أن يقودنا ذلك الى حلقة مفرغة متعبة ينتج عنها زيادة تهديدات المعلمة ، وإرهاق وإحباط لكل واحد من الأطفال . لذلك كانت معظم المعلمات المتمرسات يحاولن استخدام التعزيز الإيجابي حين يوقفن الصف للاستماع الى شيء هام ، أو يجمعن الأطفال للنظر في عمل جيد قام به أحدهم . وهكذا يشجعن لا الاستجابات السريعة فحسب ، بل والمجهود العام أيضاً . كما أن هؤلاء المعلمات يحاولن تجنب المحاضرات الجماعية في السلوك . فمن الأفضل على سبيل المثال للمعلمة ألا تصرخ من أحد أطراف الغرفة لتأمر طفلاً ما بالامتناع عن الضجيج بل تذهب اليه وتهمس في أذنه هذه الملاحظة .

إن الملمح الرئيسي في تربية الطفولة المبكرة هو إظهار العطف والمودة علناً . والكثير من أشكال السلوك المشاكس والعدواني ان هي إلا التماسات للمحبة . فالطفل يعبر بهذا السلوك عما لا يقدر التعبير عنه بالكلمات مثل : أعطوني الاهتمام ، أو اعطوني الحب .وكلما كان التصرف أسوأ كان القلق الداخلي للطفل وتشوقه للمحبة أعظم في العادة . وتستطيع معلمة الطفولة المبكرة أن تأخذ هذا الطفل من يده وتجلسه فوق ركبتها ، وتضمه بصورة مطمئنة حين يكون خائفاً من سلوكه العدائي . وتستطيع تكييف أسلوبها بحيث يلائم كافة الاطفال ، واضعة نصب عينيها بالطبع أنها مسؤولة عن الأطفال الذين عهد بهم اليها كافة . وهكذا يمكنها أن تمسك بيد طفل خائف أو خجل وهي تتجول من زمرة الى زمرة متحدثة مع الأطفال الآخرين . وخلال وقت القصة ، يمكنها أن تجلس الطفل المشاكس على ركبتيها فقد يساعد ذلك على تهدئته ويمكنها أن تقدم للطفل شديد الحركة كتاباً لينظر فيه ، وتجمع بقربها الاطفال الذين يمكن أن يتدخلوا بشؤون الأطفال الآخرين .

إن المعلمة الجيدة يجب أن تتصف بقدر من المرونة في مواقفها يجعلها تتيح للطفل الخجول ، غير الواثق بنفسه ، ملاحظة سير الدروس حين يأتلف مع النظام (الروتين) المدرسي . كما يجب على معلمي اليوم ألا يجعلوا أطفالهم يعملون بأسلوب زجري لا ضرورة له . فقد يكفي أحياناً أن تقوم المعلمة بشرح مناسب لدعوة الأطفال الى خلع ملابسهم للقيام بتمرينات الحركة . ولكن علينا ألا ندهش إذا ما روعت هذه الفكرة بعض الأطفال . فمن الممكن تلافي الكثير من البكاء والهياج إذا طمئن الأطفال عن طريق إعطائهم تفصيلات ما سيحدث . ومن الممكن أيضاً إعطاء الطفل الذي يجد يوم المدرسة طويلاً نوعاً ما ، معلومات كافية عما سيحدث قبل موعد النوم وموعد الانصراف الى البيت .

هناك أيام تظهر فيها مشكلات عديدة في آن معاً . وهنا تستطيع المديرة المتعاطفة مع معلماتها تخفيف بعض الضغط بأخذ الطفل أو مجموعة صغيرة من الأطفال الى غرفتها كما أن مشاركة الحاضنة أو أية مساعدة أو آذنة في ذلك تفيد الى حد بعيد . ولكن يجب التشديد على أن معلمات الأطفال يجب أن يعتمدن في الدرجة الأولى على أنفسهن . وكثيراً ما تلجأ المعلمات الى التعاون فيما بينهن ، كأن يجمعن الصفوف للاصغاء الى رواية القصة ، أو يعززن سلوك طفل أو عمله بإرساله الى معلمة أخرى ليريها ما بذله من جهد . وهذا مفيد جداً لأن المعلمة تجعل الطفل يشعر بأهميته حين أدائه عملاً جيداً ، بدلاً من الوقوع في الفخ بجعله يشعر بأهميته حين يكون مشاكساً . ومن الضار جداً إرسال الطفل الى معلمة أخرى حين يكون عمله ضعيفاً ، لأن إذلال الطفل لا يمكن أن

يحفزه على بذل جهد أعظم في المرة القادمة . وقد يكون من المجدي أحياناً عزل الطفل عن رفاقه لوقت قصير لجعله يمعن التفكير في أخطائه ، أو حرمانه مؤقتاً من التواصل الاجتماعي أو من نشاط ما . ولا يعني هذا أن نجعله يقف في الزاوية ، أو ما هو أخطر من ذلك ، أن نخرجه من الغرفة . ولكن ربما كان من الممكن أن ندعه يجلس بعض الوقت في مقعد مريح ليفكر ، أو ندعه يمسك بعض الألعاب إذا لم يكن غاضباً الى حد كبير ، وهذا يعني في الحقيقة أن نخلصه من حالة يجدها بدوره صعبة ، شريطة أن يكون ذلك تأجيلاً مؤقتاً للمشكلة لا إهمالاً لها (لانكاستر وغاونت) .

وعلى الرغم من أننا نحاول أن نفهم طفلاً ما في مأزقه الخاص ، فإننا لا نقدر دائماً أن نعرف لماذا يتصرف على هذا النحو . صحيح أننا نستطيع أن نلاحظ السلوك العدائي المكشوف والسلوك الانعزالي المتطرف ولكننا لا نستطيع دائماً أن نعرف القلق المستتر الذي يعاني منه الكثير من الأطفال . وغالباً ما يكون أكثر الأطفال تعرضاً للاهمال في المدرسة هو الطفل الهادىء ، الجيد التحصيل ، المتقيد بالأوامر والتوجيهات ، والذي تشعر معظم المعلمات بالامتنان لوجوده في صفوفهن . وربما كان أمثال هذا الطفل يملكون قدرات هائلة ، ولكنها لم تحظ بالتفتيح والتنمية . وقد يجد الطفل السريع التأثر نفسه ، من جهة أخرى ، مشمولاً برعاية زائدة من معلمته ، التي تحرجه في محاولتها لتعويضه عن الحب الذي فقده (أو تعتقد أنه فقده) في البيت .

إن فهم المصادر المحتملة للصعوبة التي يعاني منها الطفل في تلاؤمه يمثل الخطوة الأولى للتغلب عليها . لأن معرفة السبب تساعد المعلمة في أن تكون أكثر حياداً وموضوعية من الناحية الانفعالية . وعليها دوماً أن تقاوم الاحساس بأنها ـ شخصياً ـ هدف هجمات الطفل . وقد لا تكون المدرسة قادرة على تخفيف الشروط البيتية اليائسة للطفل ، ولكنها تحاول أن تكون ملاذاً للاطفال في الأزمات الحادة . ومما يزيد الطين بلة ، أن الطفل الذي يعاني من قلة الحب في البيت ، والذي ربما كان أيضاً الطفل الأقل قدرة ، والذي يرتدي الملابس الرثة ، ولا يحظى برعاية جيدة يواجه أيضاً ظروفاً بائسة مزعجة في المدرسة . ولما كان هؤلاء الأطفال يتجاوبون غالباً ببطء مع المعلمة ومع احداث المدرسة بشكل عام ، فإن معلمتهم قد تهملهم دون قصد ، وتهمل أمثالهم ، وتركز اهتمامها على أولئك الذين يستجيبون بصورة جيدة ويعطون مردوداً أكبر . ولا ننسى أن المعلمة تحتاج أيضاً الى أن تكلل جهودها بالنجاح وتحظى بالاعتراف . وهنا يأتي دور المديرة ، التي يشكل دعم المعلمات ، الجزء الرئيسي في وظيفتها .

وقد تكون المدرسة أيضاً مكانا غنياً لآمال الطفل الموهوب الذي يحتاج الى معالجة حالات تتحداه . على أن الفرص المتزايدة التي تعطى الآن للقيام بأنشطة مختارة ، تعني

أن للطفل حظاً في الانكباب على مزاولة اهتماماته الخاصة لأوقات طويلة ، وفي طرح العديد من مشكلاته . إن هذا الطفل يمكن أن يصبح قوة مشاكسة في الصف ، إذا كان الآخرون ينظرون الى حيويته على أنها نوع من الوقاحة . فبعض المعلمات يزجرن هؤلاء الأطفال ويرغمنهم على السلوك الطيع . لذلك كان على المعلمة أن تسأل نفسها ما إذا كانت تقديماتها مناسبة للاطفال ، وما إذا كانت تسلك سلوكاً واعياً (لانكاستر وغاونت) .

لقد سبق لنا أن أثرنا في مناقشة التوزيع العمودي ، وفي أمكنة أخرى ، كيفية تقبل الأطفال لقيادة المعلمة . فبعض الأطفال يبدأون في الخامسة من عمرهم في فهم اختلاف بعض الأطفال عن أقرانهم ، وحاجة هؤلاء الى مزيد من المساعدة . وهم يدركون استجابات المعلمة إزاء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، وغالباً ما يشاركون في هذه المساعدة مشاركة تفيد الجميع .

إن الأطفال الذين يدخلون المدرسة دون خبرة سابقة بالنظام أو الترتيب ربما يجدون المدرسة محيرة لهم . فهناك كلمات خاصة بالحياة المدرسية لا يعرفونها وهي تفوق في كثرتها ما تتصوره المعلمات مثل : الملعب ـ الردهة ـ المديرة ـ المعلمة ـ الأذنة ـ غرفة الصف ـ جهاز . . . الخ . وكل هذه الكلمات تحتاج الى شرح . وهناك ملاحظات عملية أخرى منها : ان الطفل ربما يأتي الى المدرسة بدون فطور ، وقد يكون متعباً من التأخر ليلاً أمام التلفاز ، لذلك يجب أن تتفقد المعلمات أوضاع الأطفال منذ بداية اليوم . ومنها أيضاً ضرورة تغيير نظام العمل (الروتين) اليومي من حين لآخر لتلبية المتطلبات الفردية .

فإذا كان الأطفال يواصلون التصرف السيء باستمرار ، يجب على المعلمة أن تتساءل عما إذا كانت تقديماتها مناسبة لهم . فالطفل الذي يشعر بالضجر يشكل مصدراً مستمراً للقلاقل . ويقل احتمال وقوعه في الضجر إذا كانت لديه فرص أكبر لاختيار ما يريد أن يعمل . وعلى المعلمة أن يضم صفها طفلاً أو أطفالاً ذوي قدرة محدودة على التركيز ، أو قليلي الصبر ، أن تحاول استباق حاجاتهم ، وتوفير تقديمات لهم بصورة مسبقة . وعليها ، بشكل خاص ، أن تستبق القلاقل وتتدخل قبل ابتداء الفوضى فأساليب التنظيم ونماذج التقديم تأخذ الآن بالحسبان نوعية الأطفال الذين تقدم لهم . وعلينا ألا نحاول طلب المستحيل بأن نتوقع من الأطفال أن يستمروا في الجلوس هادئين وأن ينجزوا مهمات لا تعنيهم على الاطلاق ـ وهذا يعني ألا نطالبهم بالهدوء فترات طويلة ، وألا نعرض عليهم العديد من المهمات المملة ، بصورة متتابعة ، وخلال وقت طويل .

إن المعلمات يقررن عادة بعض القواعد البسيطة التي تساعدهن في تسيير العمل بسهولة ، مثل جعل الأطفال يعيدون ما يعملون فيه الى مكانه ، ويعيدون الأجهزة الى صناديقها ، وينظفون كل اتساخ أو انسكاب طارىء في حينه ، ويعنون بالاجهزة والكتب ، ويتكلمون بصوت عادي (غير مرتفع) أثناء الدوام بصورة عامة ، لأنه بالرغم من أن المدرسة ما قبل الابتدائية تعج بالعفوية الحية ، فإن من الضروري أيضاً إيجاد بعض الهدوء فيها .

ومن الطبيعي أن تلاحظ المعلمة جزئيات السلوك والشخصية ، إلا أن عليها دائماً أن تحاول رؤية الأطفال في كليتهم ، وأن تضع ملاحظاتها بالتالي في منظور ملائم ، يتمثل في أن يكون الجميع « كائنات إنسانية داخل مجتمع إنساني » ؛ وهذا يشكل جوهر العلاقات الجيدة في المدرسة ما قبل الابتدائية . وإذا كانت الروح العامة إيجابية ، داعمة للاطفال والمعلمات فإن الكثير من المشكلات الرئيسية يمكن التغلب عليها .

الخاتمة

لقد حصلت الطفولة في المجتمعات المعاصرة على مكانة كبيرة حتى أصبحت تمثل محوراً رئيسياً من محاورها .

وهناك اتجاه عارم نحو توفير التربية ما قبل المدرسية لجميع الأطفال ، بما يتأثر شبكة من العوامل ، لعل أهمها تجمع السكان في الحواضر الكبرى وما قاد اليه من مشكلات اجتماعية ؛ وانضمام أعداد متزايدة من النساء الى القوى العاملة نتيجة توافر الفرص التربوية لهن ، والتغير في ظروف العمل ؛ والتقدم الصناعي ـ التقني وما تطلبه من تقديمات تربوية متطورة للجميع .

وقد دعمت التطورات في الفكر التربوي ، وفي علوم النفس والاجتماع هذا الاتجاه ، وأعطته مرتكزات فلسفية وعلمية قادت الى تغيرات في أهداف تربية الطفولة المبكرة وتنظيمها وبرامجها .

وقد أخذت المؤلفة هذا التطور المتسارع بالحسبان ، فوضعت الكتاب ضمن منظور نمائي ، يرى أن الغرض الأول لتربية الطفولة المبكرة جعل جميع العناصر الداخلة فيها من أطفال ومعلمين وآباء وإداريين يتعلمون ويتغيرون وينمون .

إن الطفل كائن ينمو ، وأثناء ذلك يتغير سلوكه بصورة نمطية (مع وجود فروق فردية بالطبع) قابلة للتنبؤ . وكلما ازدادت معرفة المربي بالتغيرات التي تأتي مع العمر تحسن عمله مع الأطفال . ذلك أن طريقة معاملة الأطفال تؤثر في سلوكهم ونموهم ، وعن طريق المعاملة الصحيحة يمكن مساعدة الأطفال على تفتيح إمكاناتهم على الوجه الأكمل .

وهذا المنظور لا يطالب بتطبيق نموذج وحيد من التربية ما قبل المدرسية ، لأنه يعترف بالسمة الفريدة لخبرة كل من الأطفال ، وبخصائص كل من البيئات المحلية ،

لذلك يدعو الى تعزيز الاتجاهات الرامية الى تكييف التخطيط ما قبل المدرسي مع الظروف الفردية والبيئية . فهناك ضرورة ملحة لايجاد مرونة في التنظيمات والبرامج تتيح لكل طفل النمو بحسب قدراته الخاصة واهتماماته المتميزة ، وهناك حاجة لتنويع المقاربات للتكيف مع الأوساط المحلية التي ينتمي اليها الأطفال ، كالأسر المحرومة ، والأماكن النائية . . . لذلك كان من غير المعقول تحديد أغراض التربية ما قبل المدرسية ومناهجها وطرائقها بشكل يقيد العاملين فيها ويحول بينهم وبين خدمة أطفالهم على الوجه الصحيح .

هناك ملاحظة تتعلق بالاطار العام للتربية ما قبل المدرسية . فهذا الاطار يجب ألا يقتصر على قضاء الأطفال عدة ساعات ضمن المدرسة ، بل ان عليه أن يتجاوز جدران المدرسة . وبالرغم من أن هذه الملاحظة تصدق على جميع مراحل الدراسة ، فإن الحاجة اليها تمس في السنوات الأولى من العمر بصورة خاصة ، لأن الأطفال يحصلون فيها على معظم خبراتهم عن طريق الاحتكاك المباشر بالناس والأشياء والأحداث . وفي السنوات التالية يمكن الاعتماد بصورة أكبر على استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة في نقل الأفكار والخبرات .

ولما كانت أغراض التربية ما قبل المدرسية تغطي نمو الأطفال من جميع الجوانب ، فإن المفروض فيها ألا تشدد على تكوين المهارات والمفاهيم المحددة كما تفعل المراحل الدراسية التالية . وينجم عن ذلك ألا يكون هناك تمييز كبير بين التعلم الذي يحصل عليه الطفل في الوسط المدرسي ، وذلك الذي يحصل عليه في محيطه المحلي . ومن الضروري قيام توازن في المسؤولية عن تنشئة الأطفال بين المدرسة والأسرة . فزيادة شعور الأباء بمسؤوليتهم عن تربية أطفالهم يعد جوهرياً ضمن المنظور الذي يتبناه الكتاب . وهذا التعاون بين الأسرة ، ومؤسسات التربية ما قبل المدرسية يمثل الحل الأفضل لتحقيق نمو متكامل للاطفال في المجتمعات الحالية .

المراجع

المراجع العربية :

- أبيض ، ملكة (1981) علم الاجتماع التربوي ، جامعة دمشق .
- أسعد ، وجيه (مترجم) (1985) علم النفس وميادينه ، دمشق : وزارة الثقافة والارشاد القومي .
- عاقل ، فاخر (1979) الابداع وتربيته ، بيروت : دار العلم للملايين ، ط 1 .
- عاقل ، فاخر (1983) الابداع وروزه ، دمشق : مطبعة الاتحاد .
- عبد الدايم ، عبد الله (1978 ط 3) التربية عبر التاريخ ، بيروت : دار العلم للملايين .
- جراغ ، عبد الله (1986) « دور التربية في تنمية ذكاء الطفل » ، في الطفولة العربية ، العددان 6 و7 ابريل ويوليو ، الكويت .
- الراجحي ، محمد ؛ عمار ، عبد الرزاق (1982) دراسة حول تربية المعوقين في البلاد العربية ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- الوكيل ، حلمي أحمد ؛ المفتي ، محمد أمين (1982) أسس بناء المناهج وتنظيماتها ، القاهرة : مطبعة حسان .

المراجع الأجنبية :

- Allen , K . E . , Goetz , E . M . (1982) Early Childhood Education : special problems , special solutions . London : An Aspen Publication .
- Ames , Louise Bates (1979) Child Care and Development . New York J . B . Lippincott Company .
- Andress , Barbara (1980) Music Experiences in Early Childhood , New York : Holt Reinhart and Winston .

- Association For Childhood Education International (A C E I) (1983), «Position Paper : Preparation of Early Childhood Teachers» in : Childhood Education , May/ June : 303-306 .
- Bereiter , C . and Engelmann , S . (1966) teaching Disadvantaged Children in The Preschool . Englewood Cliffs , New Jersey : Prentice Hall .
- Bernstein , B (1975) Class and Pedagogies : Visible and Inivisible , in : Educ . Stu . 1 : 23- 41 .
- Brand , M . and Fernie , D . (1983) «Music In Early Childhood Curriculum» in : Childhood Education , May / June 321- 326 .
- Bronfenbrenner , U . (1974) Is Early Intervention Effective? Washington DC : Department of Health , Education and Welfare .
- Cohen , R . (1977) L'apprentissage précoce de la lecture , Paris : PUF .
- Cohen , R . (1982) Plaidoyer pour les apprentissages précoces , Paris : PUF .
- Decoster et Hotyat (1977) , La Sociologie de l'Éducation , Editions de l'Université de Bruxelles , 2e edit .
- Department Of Education and Science (1975) A Language For Life (Bullock Report) , London , H .M .S .O .
- Dewey , J . (1907) Interest in Relation to Training of the Will , The School and Society , Chicago University Press .
- Doman , G . (1978) J'apprends à lire à mon bébé , Paris : Retz .
- Dunn and Smith (1964) Peabody Language Development Kit . Nashville , Tennessee , Insitute for Mental Retardation and Intellectual Development , George Peabody college for Teachers .
Ellis , M .J . (1973) Why Peaple Play? Englewood Cliffs , N .J : Prentice Hall .
Gins burg , H . and Opper , s . (1969) Piaget's Theory of Intellectual Development : An Introduction , Englewood Cliffs , N .J . : Prentice Hall .
Heber , R . , Garber , H . , Harrington , S . and Hoffman , C . (1972) Re-

habilitation of Families at Risk For Mental Retardation , Madison , Wisconsin Rehabilitation Research and Training Centre in Mental Retardation , Univ . of Wisconsin .

- Hergenhahn , B .R . (1976) Theories of Learning , Englewood Cliffs N .J . Prentice-Hall .
- Herzog , E , Newcomb , C .H . and Cisin , I .M . (1972) «Double Deprivation : The less they have the less they learn» , in : Ryan , S . (ed) A report on longitudinal evaluations of pre-school programmes . Washington DC : Office of Child Development .
- Hughes , A .G . and Hughes , E .H . (1948) Learning and Teaching (An Introduction to Psychology and Education) , Longmans , Green and Co . , London New York-Toronto .
- Husen and Postlethwaite (eds) (1985) The International Encyclopedia of Education , Oxford UK , Pergamon .
- Katz , L .G . (1977) Talks with Teachers , Washington DC : National Association for the Education of Young Children .
- Kimble , G . A . (1967) Foundations of Conditioning and Learning , New York : Appleton .
- Lancaster , J . and Gaunt , J . (1976) Developments in Early Childhood Education , London : Open Books .
- Lindberg , L . and Swedlow , R . (1980) Early Childhood Education , Boston : Allyn and Bacon , Inc . (2 nd edit) .
- Mallinson , V . (1980) An Introduction to the Study Of Comparative Education , London : Heinemann , Fourth edition .
- Maslow , A . H . (1970) Motivation and Personality , New York : Harper and Row .
- Mc Carthy , M . A and Houston , J . (1980) , Fundamentals of Early Childhood Education , Cambridge , Massachusetts : Winthrop Publishers , Inc .
- Mialaret , G . (1976) «World Survey of Pre-school Education» , Education-

al studies and Documents , N° 19 , Paris : UNESCO .

- Millar , S . (1968) The Psychology Of play , Harmondswarth , Penguin .
- Miller , L .B . (1979) Development Of Curriculum Models in Head Start . in : Zigler E .F . , Valentine J . (eds) Project Head Start : A Legacy of War on Poverty , New York : Free Press .
- Montessori , M . (1914) Dr . Montessori's Own Handbook , Cambridge , Massachusetts : Robert Bently , Inc .
- Montessori , M . (1965) The Montessori Method , New York : Schocken .
- Morrish , I . (1978) The sociology Of Education , London : George Allen and UnWin , 2nd edit .
- Musgrave , P .W . (1973) The Sociology of Education , London : Methuen and Co . , Ltd .
- Newman and Newman (1978) , In fancy and Childhood : Development and Its Contexts , New York : John Wiley and Sons .

Piaget , J . (1954) The construction of Reality in the Child , (trans . M . Cook) New York : Basic Books .

- Piaget , J . (1955) The Language and Thought of the Child , New York World Publishing .
- Piaget , J . (1962) Play , Dreams and Imitations in Childhood , (trans . G . Gattegno and F . M . Hodgson) New York : Norton .
- Piaget , J . (1965) The Child's Conception of Number , New York : Norton .

Piaget and Inhelder (1969) The Psychology Of The Child (trans . H . Weaver) New York : Basic Books .

- Responding to individual Needs in Head Start (1974) : A Head Start Series on Needs Assessment , Washington DC . : DHEW , Office Of Human Development , Office Of Child Development , Bureau Of Child Development Services , DHEW Publication No . (OHD) .
- Rippa , S . Alexander (1988) Education In A Free Society , Longman New

York , London , Sixth edition .

- Rosen and Rosen (1973) The Language of Primary School Children Schools Council Project on Language in the Primary School . Harmondsworth , Penguin Education for the School Council .
- Schickedanz , J .A . (1978) «Please Read That Story Again!» in : Young Children , 33 : 48- 55 .
- Schweinhart , L .J . and Weikart , D .P . (1980) Young Children Grow Up : The Effect of perry preschool program on youth through Age 15 . High/ scope Educational Research Foundation . Ypsilanti , Michigan .
- Smith , F . (1977) «Making Sense Of Reading- and of Reading Instruction» in : Harvard Educational Review , 47 : 386- 395 .
- Söderbergh , R . (1977) Reading In Early Childhood : A linguistics study of the preschool Child's gradual acquisition of reading ability , Washington DC , georgetown University Press .
- Stone and Janis (1974) Daily program I for a child Development Center : an overview , Washington DC : DHEW , office of human development , office of child development , Bureau of Child Development's services , project Head Start , Publication N° (OHD) .
- Ulick , R . (1968) History Of Educational Thought , New York : American Book Company .
- Woodhead , M . (1979) Pre-School Education in Western Europe : Issues , Policies and Trends , , (Council Of Europe) , Longman , London and New York .
- Zimmerman , Marylin (1971) Musical Characteristics of Children , Washington DC : Music Educators National Conference .

فهرست

هذا الكتاب

«حين تتحدث بلغة مستوى الذكاء المقيس في سن السابعة عشرة، يمكننا أن نقول إن 20% منه على الأقل يتكون خلال السنة الأولى من العمر، و50% منه يتكون حتى حوالي السنة الرابعة، و80% منه حتى حوالي السنة الثامنة، و92% منه حتى السنة الثالثة عشرة». هذه النتيجة التي استخلصها «بنجامين بلوم» إثر فحص ألف دراسة اهتمت بنمو الأطفال، تمثل أحد العوامل التي لفتت الأنظار الى أهمية الطفولة المبكرة، وفجرت الدعوة لتوفير التربية ما قبل المدرسية لجميع الأطفال. ومن هذه العوامل التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها المجتمعات المعاصرة، والتي انعكست بدورها في تطور الفكر التربوي وعلوم النفس والاجتماع.

وقد ركزت المؤلفة اهتمامها على هذه التطورات فعرضت ما يتعلق منها بهذه المرحلة من العمر، في القسم الأول من الكتاب، وتوسعت في تطبيقاتها العملية في القسم الثاني منه، كما وضعت الكتاب كله في منظور نمائي يرى أن الغرض الأول لتربية الطفولة المبكرة جعل جميع العناصر الداخلة فيها من أطفال ومعلمين وآباء يتعلمون وينمون، وتكييف التخطيط ما قبل المدرسي مع حاجات كل طفل وخصائص كل بيئة.

ومن هنا فإن ما يقدمه الكتاب يفيد المربين (آباء ومعلمين وإداريين) والمخططين على السواء، لأن توظيف الطاقات المادية والبشرية في التربية ما قبل المدرسية يمثل حلاً فعالاً للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي تنوء بها المجتمعات المعاصرة ولا سيما النامية منها.

المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع